



# **Domínios de Lingu@gem**

Revista Eletrônica de Linguística

1º Semestre 2012  
Volume 6, número 1

ISSN: 1980-5799

Universidade Federal de Uberlândia

*Reitor*

Prof. Alfredo Júnior Fernandes Neto

*Vice-Reitor*

Prof. Darizon Alves de Andrade

*Diretor da EDUFU*

Prof. Humberto Aparecido de Oliveira Guido

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – Sala 01  
Cep 38400-902 – Uberlândia – MG  
Tel: (34) 3239-4293  
[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) | e-mail: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

**Editoração: Prof. Dr. Guilherme Fromm**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de lingu@gem, v. 6, n. 1, 2012, Uberlândia, Universidade Federal  
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

Organização: Guilherme Fromm.

Editoração: Guilherme Fromm.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.  
I. Fromm, Guilherme.

CDU: 801(05)

## ***Domínios de Lingu@gem***

### **Diretor**

Guilherme Fromm (UFU)

### **Conselho Editorial**

Ana Donnard (UFU)

Ariel Novodvorski (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

### **Comissão Científica**

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ataliba T. de Castilho (USP/ Unicamp), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Maria Xatara (UNESP), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dilys Karen Rees (UFG), Elisa Battisti (UFRGS), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Evelyne Jeanne Dogliani (UFMG), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôsko Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 - França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria João Marçalo, (Universidade de Évora - Portugal), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – EUA), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Rejane Bueno (Universitat Pompeu Fabra - Espanha), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sandra Faria Almeida (UFU), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Simone Floripi (UFU), Stéfano Paschoal (UFU), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (UFU), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU).

**Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*:**

Adriana Santos Corrêa (UnB)  
Alan Norman Baxter (UFB)  
Carlos Henrique Rodrigues (UFJF)  
Carmen Maria Faggion (UCS)  
Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ)  
Daniella de Souza Bezerra (IFG)  
Flaviane Reis (UFU)  
Hanna Jalkubowicz Batoréo (Universidade Aberta – Lisboa)  
Irenilde Pereira dos Santos (USP)  
Janaína Assis Rufino (UFMG)  
Karina Luiza de Freitas Assunção (UFU)  
Mara Reis (ABHG)  
Márcio Sales Santiago (UFRGS)  
Maria Aparecida Torres Moraes (USP)  
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR)  
Maria Socorro Vieira Coelho (UNIMONTES)  
Marlete Sandra Diedrich (UPF)  
Miguél Eugênio Almeida (UEMS)  
Patrícia da Silva Valério (UPF)  
Rebeca Andrade Alcântara (UFBA)  
Sinara de Oliveira Branco (UFMG)  
Walleska Bernadino Silva (UFU)



## Sumário

Apresentação – Guilherme Fromm (UFU).....	7
Artigos .....	10
A aprendizagem de línguas estrangeiras conferindo identidades a um sujeito - Juliana Harumi Chinatti (UnB).....	10
Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos) - Guilherme Figueira Borges (UFU) .....	29
Abordagem da linguagem na doença de Alzheimer: estudo sobre panorama brasileiro de pesquisas - Nathália Luiz Freitas (UFOP).....	44
O uso de Operadores Argumentativos em notícias <i>online</i> - André William Alves Assis (UEM).....	59
A blasfêmia: suas interfaces em contexto bilíngue - Vitalina Maria Frosi (UCS).....	76
O poder de comunicação da revista <i>Veja</i> nas eleições de 2002 e de 2006 à luz da Linguística de Corpus - Edson Roberto Bogas Garcia (UNESP/UNIFEV).....	110
O jornalismo da <i>Folha de São Paulo</i> na era da publicidade: a realização do discurso “publjournalístico”* – Emerson Ike Coan (FCSCCL).....	130
Modos de ser e de dizer em Redes Sociais: como o poder e os discursos operam na construção de identidades – uma análise sobre o perfil do Orkut - Lícia Frezza Pisa (CEUCLAR).....	148
A estrutura temática em <i>A HORA DA ESTRELA</i> - Roberta Rego Rodrigues (UFPel) .....	166
O sistema de marcação de Caso nos sintagmas nominais (SNs) em Huni Kuin - Livia Camargo S. Tavares (UFRJ); Maria Fernanda M. Barbosa (UFRJ) .....	188
Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade - Karylleila Santos Andrade (UFT) .....	205
O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas - Míriam Martínez Guerra (UFT); Karylleila Santos Andrade (UFT).....	226
How grammar can be best taught - Luciana Braga Carneiro Leão (UFF) .....	242
Os processos existenciais em reportagens de capa da revista <i>Superinteressante</i> - Lauro Rafael Lima (UFSM).....	261
Estudos sistêmico-funcionais da tradução - Silvana Maria de Jesus (UFU).....	285
O Interdiscurso no gênero charge: um estudo do discurso humorístico sob a perspectiva da Análise do Discurso francesa - Telma Cristina Gomes da Silva (UFPB) .....	302
A utilização de <i>corpus</i> na prática lexicográfica - Carolina Medeiros Coelho (UFU); Fernanda Alvarenga Rezende (UFU) .....	322
“Vamos ver como é pra contar com’foi”: uma análise do códice 482 do Mosteiro de São Bento da Bahia - Tamires Alice Nascimento de Jesus (UFBA); Livia Borges Souza Magalhães (UFBA); Alícia Duhá Lose (UFBA).....	346
Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas - Cristiane Manzan Perine (UFU) .....	364

O processo de gramaticalização do verbo IR no português brasileiro: um estudo diacrônico - Alcione Gonçalves (CEFET-MG).....	393
No limite da oposição: uma análise crítica da interpretação chomskiana do conceito de forma em Humboldt - Fernanda Cizescki (UFSC).....	418
Quadro pronominal e colocação dos pronomes à luz de cinco gramáticas do português brasileiro - Caroline Ozório Wink (UFRGS); Leticia Finkenauer (UFRGS); Gabriel de Ávila Othero (UFRGS).....	434
<i>Check list</i> para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças - Maria Tereza Nunes Marchesan (UFSM); André Gonçalves Ramos (UFSM) .....	449
Classificação dos marcadores de Tema no português paulista: uma proposta sob o prisma da Abordagem Multissistêmica - Fábio Izaltino Laura (UNICAMP) .....	461
Construções de duplo objeto em dois dialetos brasileiros - Rerisson Cavalcante (USP); Isis Barros (UFBA).....	477
Considerações sobre a relação de causalidade na conexão de orações: da tradição à descrição - Fabrício da Silva Amorim (UNESP).....	500
Pesquisas Sociogeolinguísticas e a variável faixa etária em estudos no estado de São Paulo - Adriana Cristina Cristianini (UFU).....	516
A participação oral em uma sala de aula de Escola Pública: modelos interacionais na construção conjunta (ou não) do conhecimento - Jakeline A. Semechechem (UEM). 528	
Resenha.....	549
Professores e outros agentes educacionais: de leitores à co-a(u)tores de pesquisa - Daniella de Souza Bezerra (FMB); Alex Furquim (FMB); Edivania Morais (FMB); Liderzi Gouveia (FMB); Vitor Serravalli (FMB); Talline Assis (FMB).....	549
Retrospectiva - Jessé Silveira Fogaça (UnB) .....	554
Réplica .....	560
Em defesa de Brenno Silveira - Denise Bottmann .....	560
Entrevista .....	565
Ensino-aprendizagem de línguas: um outro olhar - Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Isabel Silva Alves Quintino (UFU) e João de Deus Leite (UFU) .....	565

## Apresentação

Estamos chegando ao décimo-primeiro número da Domínios de Lingu@gem. Surpreendeu-me a quantidade de artigos recebidos para esta edição, ultrapassando o número de cinquenta. Esse é um claro sinal da consolidação da revista em sua nova fase, associada ao ILEEL/UFU.

Vários assuntos e subáreas da Linguística entraram em pauta nesse número. Discussões sobre o Ensino de Língua Estrangeira estão bem representadas nos artigos que analisam crenças, como o de Juliana Harumi Chinatti, que trabalha com os alunos da rede pública, e Cristiane Manzan Perine, que trabalha com os professores em formação, e ensino, destacando o texto de Luciana Braga Carneiro Leão, sobre o ensino de gramática no inglês. Ainda sobre crenças, Maria Tereza Nunes Marchesan e André Gonçalves Ramos apresentam um modelo para elaboração e análise de pesquisas na área. Voltando para a sala de aula, Jakeline Aparecida Semechechem identifica as possibilidades de construção conjunta do conhecimento e Guilherme Figueira Borges analisa o discurso do sujeito-aluno e do sujeito-professor na sala de aula.

Também foi uma (grata) surpresa o número de artigos que se debruçaram sobre os meios de comunicação: André William Alves Assis dedica seu artigo aos operadores argumentativos em notícias online; Edson Roberto Bogas Garcia analisa, através da metodologia da Linguística de Corpus, o comportamento da revista *Veja* durante as eleições de 2002 e 2006; Emerson Ike Coan apresenta pesquisa sobre o discurso publjornalístico na *Folha de São Paulo*; Licia Frezza Pisa estuda questões de identidade na rede social *Orkut*; Lauro Rafael de Lima trabalha com os processos existenciais (gramática sistêmico-funcional) nas reportagens de capa da *Superinteressante* e Telma Cristina Gomes da Silva analisa o discurso das charges políticas disponíveis em outdoors na Paraíba.

Não só o Lauro, mas outros autores trabalham com abordagens da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) neste volume: Silvana Maria de Jesus apresenta uma interface nos estudos entre a Tradução e a LSF; Roberta Rego Rodrigues propõe uma abordagem sistêmico-funcional para analisar Clarice Lispector

Como sempre, estudos sobre a língua portuguesa e sua gramática também se destacam: Alcione Gonçalves propõe um estudo diacrônico para analisar o processo de gramaticalização do verbo IR em português; Caroline Ozório Wink, Letícia Finkenauer

e Gabriel de Ávila Othero realizam um estudo contrastivo dos pronomes em cinco gramáticas do português brasileiro; Rerisson Cavalcante de Araujo e Isis Juliana Figueiredo Barros analisam construções de duplo objeto em comunidades de dois estados brasileiros e Fabrício da Silva Amorim pesquisa a causalidade num estudo comparativo entre gramáticas tradicionais e gramáticas descritivas do português. Não só a descrição gramatical do português foi assunto por aqui: Maria Fernanda Moreira Barbosa descreve o sistema de marcação de caso nos sintagmas nominais na língua indígena Huni Kuin.

A descrição do léxico também merece um destaque na revista, com artigos sobre Lexicografia, Sociolinguística e Dialectologia. Míriam Martinez Guerra e Karylleila Santos Andrade analisam a importância do léxico para o ensino de línguas; Fernanda Alvarenga Rezende e Carolina Medeiros Coelho mostram como o uso de *corpora* é importante no fazer de um dicionário; Vitalina Maria Frosi descreve o uso de blasfêmias em contextos bilíngues; Karylleila Santos Andrade sugere estudos interdisciplinares tendo como base a toponímia e Adriana Cristina Cristianini propõe o uso do termo Sociogeolinguística para relacionar léxico e aspectos sócio-cultural-histórico-ideológicos de grupos sociais numa determinada época.

Outros temas também se fizeram presentes na revista: Tamires Alice Nascimento de Jesus, Livia Borges Souza Magalhães e Alícia Duhá Lose mostram como um códice do Mosteiro de São Bento da Bahia pode se tornar uma fonte valiosa para os estudos linguísticos; Fernanda Cizescki demonstra a importância de Humboldt nos estudos chomskianos; Fábio Izaltino Laura expõe como os marcadores de temas podem ser analisados dentro de uma abordagem multissistêmica e Nathália Luiz Freitas faz um estudo bibliográfico sobre abordagens da linguagem nos textos que tratam da Doença de Alzheimer.

Saindo dos artigos, temos textos em duas outras seções. Daniella de Souza Bezerra, Alex Furquim, Edivania Moraes, Liderzú Gouveia, Vitor Serravalli e Talline Assis, através de um trabalho colaborativo, apresentam uma resenha do livro “O professor pesquisador”, de Bortoni-Ricardo. Dentro da seção Restrospectiva, que procura resgatar textos importantes para a área de Linguística, Jessé Silveira Fogaça resenha o livro “Writing Ethnographic Fieldnotes”, de Emerson, Fretz e Shaw.

Estreamos, nesse número, duas novas seções: Réplica e Entrevista. A tradutora Denise Guimarães Bottmann faz uma réplica de um artigo publicado na nossa edição

especial sobre Tradução (volume 5, número 3). Com o objetivo de discutir o processo de ensino/aprendizagem de línguas, Carla Nunes Vieira Tavares, Isabel Silva Alves Quintino e João de Deus Leite entrevistaram Patrick Anderson, professor da Université de Franche-Comté, Besançon, França.

Prof. Dr. Guilherme Fromm  
Editor

## Artigos

### A aprendizagem de línguas estrangeiras conferindo identidades a um sujeito

Juliana Harumi Chinatti\*

**Resumo:** Este estudo visa abordar as relações entre identidades, crenças e ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Para tanto, apresenta investigação sobre as identidades e crenças conferidas pela aprendizagem de língua inglesa e espanhola de uma estudante da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os resultados mostram como o sujeito de pesquisa esforça-se em construir sua identidade social vinculada à língua inglesa, apesar da falta de credibilidade do ensino de línguas na escola pública regular.

**Palavras-chave:** crenças; identidades; aprendizagem de línguas.

**Resumen:** El objetivo de este estudio es abordar las relaciones entre identidades, creencias, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Se presenta una investigación sobre las identidades y creencias conferidas por el aprendizaje de lengua inglesa y española de una estudiante de escuela pública del Distrito Federal. Los resultados muestran cómo el sujeto de la investigación se esfuerza en construir su identidad social vinculada al idioma inglés, a pesar de la falta de credibilidad de la enseñanza de idiomas en la escuela pública regular.

**Palabras clave:** creencias; identidades; aprendizaje de lenguas.

Este estudo nasceu do interesse em investigar as questões relativas às crenças, às identidades e ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da rede pública de ensino no Distrito Federal, após o estabelecimento do espanhol como disciplina de oferta obrigatória e de matrícula optativa para os alunos de ensino médio das escolas do Brasil, desde o ano de 2010 (BRASIL, 2005).

O foco da análise está em tentar perceber como uma estudante secundarista constrói sua compreensão a respeito da aprendizagem da língua espanhola (doravante LE) e da língua inglesa (a partir de agora LI) considerando o contexto e o processo de

---

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, sob orientação do Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva.

ensino-aprendizagem no desafio de adquirir novas formas linguísticas de comunicação, de relação e inserção no mundo.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas implica em transformações e conflitos de ordem subjetiva. No caso relatado, veremos como a estudante de línguas se posiciona e atribui direitos e responsabilidades dentro desse processo de maneiras distintas com relação à LI e à LE. Além disso, a partir das crenças e identidades assumidas pela participante da pesquisa, buscaremos ver como e por que, provavelmente, valores diversos estão em jogo na aprendizagem.

Esta investigação parte do pressuposto de que crenças e identidades, constituídas por meio da interação social, possíveis pela e na linguagem, podem ser usadas para ampliar o entendimento do processo de ensinar e aprender línguas no contexto da escola pública.

Feita essa consideração, pretendemos contribuir com uma pequena reflexão sobre as questões concernentes ao campo das Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas com enfoque nos Processos Formativos de Professores e Aprendizizes de Línguas, para isso, levantamos às seguintes questões:

1. Como a aprendizagem de línguas constrói sua significação sobre o processo de ensino-aprendizagem das línguas inglesa e espanhola na escola pública?
2. Como se apresentam as crenças e identidades a partir dos papéis e valores subjacentes atribuídos às aprendizagens?

Para amparar nossas reflexões neste artigo, servimo-nos de leituras que abrangem os temas de linguagem (AUSTIN, 1990), crenças sobre processo de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA & ROCHA, 2007) e identidades (PEIRCE, 1995; SILVA, 2000).

### **Perspectivas teóricas**

Antes de tratarmos propriamente das Crenças sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas (doravante CEAL) e as identidades conferidas-assumidas, faz-se necessário demarcar nossa interpretação sobre o papel relevante que a linguagem desempenha nos diversos processos de socialização dos indivíduos e, especialmente, nos contextos em que se pensa ou se questionam as identidades e o processo de ensino-aprendizagem, tanto em sala como fora dela. Sendo assim, nesta parte do trabalho, oferecemos as

perspectivas teóricas pelas quais se fundaram a investigação. Para melhor compreensão do estudo, a dividimos em quatro seções, que versam, em sequência, sobre: a questão da Linguagem nas relações sociais e na construção da nossa compreensão do mundo, a Abordagem como força potencial orientadora, das CEAL e, por último, das Identidades em jogo.

### **A construção do Mundo pela e na linguagem**

Diz o Evangelho de João (1:1-14):  
“No princípio era o Verbo (...). Tudo foi feito por ele, e sem ele nada foi feito. Nele havia a vida, e a vida era a luz dos homens. (...) E o Verbo se fez carne e habitou entre nós”.

Os estudos estruturalistas da linguagem tiveram grande repercussão sobre o pensamento filosófico e científico, no século XIX em diante, constituindo-se como método de análise, que consiste em reunir modelos explicativos da realidade, que são as estruturas.

Em seus estudos sobre a língua, Ferdinand de Saussure (1969), referência na abordagem estrutural, postulou a existência de quatro dicotomias para os estudos da linguagem: diacronia x sincronia; significante x significado; paradigma x sintagma, e língua x fala. Nesta última dicotomia, língua x fala, os estudos da Linguística deram destaque às formas da língua em “detrimento das substâncias do corpo e da voz: *i langue est une forme et non une substance*” (SAUSSURE, 1995 apud PEZANI FILHO, 2007, p. 106), ou seja, para essa filosofia tradicional, a abordagem de compreensão da linguagem era por meio da descrição das formas estruturais.

Benveniste (1902-1976), que tinha a semântica como centro de suas discussões, afirma que a percepção da linguagem como instrumento deve encher-nos de desconfiança e que tentar fazer essa diferença instrumental é tentar opor homem e natureza, como se fosse possível chegar à projeção do homem anterior à fala. “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (1958, p. 248).

Por muito tempo, os campos das ciências humanas e sociais permaneceram estruturados a partir de pressupostos que concebiam a língua(gem) como instrumento de mera troca de informação, a qual era destinada a relatar algo pré-existente no mundo, ou seja, a língua(gem) se prestava à descrição de fatos, que poderiam ser considerados



verdadeiros ou falsos. Adotava-se uma postura de isomorfismo entre a estrutura da linguagem e a estrutura do mundo, onde aquela era tida como recurso neutro tanto do fazer científico como da vivência cotidiana, pois havia um espelhamento do mundo pela linguagem. Dessa forma, os saberes estavam impregnados por uma linguagem tida como formal e meramente representacionista.

Em oposição a esse movimento, no interior da Filosofia da Linguagem, surge a Teoria dos Atos de Fala, postulada pelo filósofo inglês da escola de Oxford, John Langshaw Austin (1911-1960), que teve, em 1962, livro publicado sob o título *How to do things with words*. Como bem explica o título da obra póstuma, para além de uma abordagem instrumental da linguagem, onde é possível descrever o estado das coisas, segundo Austin, as palavras possuem poder de ação e criação, como já narrado pelas histórias bíblicas da criação do mundo pela Palavra – Disse Deus: haja luz (Gênesis 1:3). Dessa forma, é introduzido o conceito performativo (AUSTIN, 1990). Austin nomeia de performatividade o poder de criação dos atos de fala, asseverando que o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação (OTTONI, 2002, p. 129).

Na análise do diálogo, há que se ponderar também as condições necessárias para que a realização do enunciado performativo aconteça e as posições ocupadas pelos sujeitos falantes. A essas condições de realização, Austin chamou condições de felicidade .

Nesse sentido, saímos de uma concepção de língua(gem) apenas como instrumentos de comunicação em direção de uma concepção de estrutura estruturante do conhecimento e da realidade.

Partimos de pressupostos que percebem a linguagem não apenas por seu aspecto utilitário-instrumental, mas também como estruturante da realidade que nos rodeia. Os discursos são, então, sequência de signos que produzem significados e materialidades. Admitimos que a realidade seja formada por natureza simbólica e que há na linguagem força construcionista dessa realidade, influenciando na fixação de identidades e na formação CEAL.

### **A abordagem como potencial força orientadora**

Partilhamos da ideia de que a abordagem é “o termo mais abrangente [que método] a englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”

(LEFFA, 1998, p. 211-212), mas não apenas pressupostos teóricos constituem a abordagem (de ensinar ou aprender) também crenças e identidades.

Para Almeida Filho (2002, p. 3), a abordagem é:

Filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e do professor de outra língua.

Para nós, a abordagem configura-se como força do pensamento e da linguagem composta por pressupostos teóricos, crenças, identidades, que se conformam potencial orientador da compreensão do processo de ensinar-aprender e das práticas, técnicas e procedimentos de ação ou cognição dirigidos à aprendizagem.

Dessa forma, dois construtos específicos que compõem as abordagens de aprender nos interessam nesta investigação: as crenças e as identidades.

### **As Crenças na aprendizagem de línguas**

A noção de crenças é introduzida por Hosenfeld em 1978 como “mini-teorias de aprendizagem de línguas de alunos”, que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de línguas. O termo utilizado por este pesquisador associa as concepções dos aprendizes à ciência, ainda que de forma subestimada.

Os estudos em CEAL começaram no exterior nos anos 1970-80 e em dez anos chegaram ao Brasil. À época, estavam marcados por uma abordagem normativa de investigação (termo utilizado por Holliday em 1994), segundo Barcelos (2001, p. 76). Acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis, fixas e localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento (BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 p. 18). Além disso, as crenças eram categorizadas como boas e ruins, e seriam preditivas de comportamentos que constituiriam bons e maus alunos.

Para Barcelos, outra perspectiva epistemológica e metodológica dentro dos estudos de crenças seria a abordagem metacognitiva, que compreende crenças dentro da noção de conhecimento cognitivo, definido por Weden como “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre a linguagem, a aprendizagem e a aprendizagem de línguas” (apud BARCELOS, 2001, p. 79). Nesse sentido, a definição

apresentada por esta abordagem assemelha-se à anterior, na qual as crenças eram vistas como obstáculo à aprendizagem (BARCELOS, 2001, p. 80).

A perspectiva adotada aqui para o estudo ressalta o caráter discursivo das crenças. Dessa forma, as explicações em torno dos aspectos da aprendizagem são vistas como falas construídas socialmente e não apenas como produtos originários individualmente na mente (ASSIS-PATERSON et al., 2010 p. 199). Tal qual propõem Barcelos e Kalaja (2003 apud BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.18), compreendemos crenças como: (a) Dinâmicas; (b) Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; (c) Experienciais; (d) Mediadas; (e) Paradoxais e contraditórias; e, (f) Não tão facilmente distintas do conhecimento.

Como concepções norteadoras, localizadas em tempo e espaço sócio-históricos, constituídas na e pela linguagem, as crenças são necessariamente dialógicas, ou seja, só são possíveis pela presença de outras vozes; o objeto de qualquer discurso, seja sobre CEAL ou mesmo identidade, “já foi falado, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências” (BAKHTIN, 2000, p. 319). Somando-se a essa visão, compartilhamos com Silva e Rocha (2007, p. 1021) quando “inferem um estreito vínculo entre o conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação”.

Com base em estudos sobre a filosofia da linguagem (AUSTIN, 1990; BAKHTIN, 2000), partilhamos da ideia de Kramsch (2003, apud BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.18) para o qual “as crenças não só representam uma realidade social, mas também constroem essa realidade”.

No tocante às investigações preocupadas com a educação e a aprendizagem, e mais especificamente aprendizagem de línguas, o estudo de crenças é essencial para uma reflexão sobre: (a) as abordagens envolvidas no processo de ensinar e aprender; (b) as escolhas, as técnicas, os procedimentos e as estratégias de ensino e de aprendizagem empregados; (c) a reflexão e mudança das práticas; (d) as identidades e diferenças que se constituem no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e (e) as dimensões éticas e políticas que perpassam o ensino e a aprendizagem de línguas.

Diante do exposto, reiteramos como linguagem e crenças estão intrinsecamente relacionadas, o que nos auxiliará a relacioná-las às problemáticas das identidades em jogo.

## **Loquor, ergo sum – A aprendizagem de línguas e as identidades em jogo**

Le Page (2009, p. 974) afirma que

Speech acts are acts of projection: the speaker projects his inner universe via a common language (with its nuances of grammar and, vocabulary, and accent) or via particular choice of language where choices exist (in multilingual settings).

Se considerarmos que todo ato de fala é um ato de identidade, de acordo com Le Page, sendo que a linguagem é o índice por excelência da identidade (1980), a proposição cartesiana penso, logo existo poderia ser melhor bem adaptada, no nosso contexto de aprendizagem de línguas, para falo, logo existo. Mas será que esse princípio que entende o homem como “um ser pensante, consciente, centro do conhecimento, dotado de uma identidade autônoma” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 36, apud ORRÚ, 2010) realmente confere visibilidade, acesso e existência, muitas vezes prometidos pelo exercício de falar uma língua estrangeira, a todas as mulheres e homens que reivindicam ou são convocados pelas identidades em jogo?

Sabe-se que não se pode falar em hierarquias linguísticas entre uma ou outra língua, mas que, se as línguas cumprem, do ponto de vista do uso, com suas funções de comunicação, todas elas são bem sucedidas per se. Entretanto, as línguas não podem ser consideradas como estruturas autônomas e independentes. Como exemplo da dependência das línguas às mulheres e homens que as falam – e que são falados por elas, citamos os processos de glotofagia (desaparecimento total de uma língua) ou de hegemonia linguística que são postos para se verificar como fatores extralinguísticos, dentre eles a resistência ou investimentos de seus falantes, também devem ser considerados para as existências e predominâncias das línguas. Logo, podemos dizer que a hierarquia entre os usos variados da língua ou entre as línguas são produzidas e marcam também os sujeitos que as falam.

De acordo com Pierce (1995), ao falarmos outra língua, nos comportamos de forma particular em vários aspectos, entramos em contato com diferentes formas de ver, de ouvir, de expressar-se e de investir no mundo.

A construção da identidade social que, segundo Peirce (1995), são as várias formas pelas quais as pessoas se veem em relação aos outros, e como elas enxergam seus passados e seus futuros, neste estudo, está intimamente ligada ao falar uma língua

estrangeira com a promessa de poder acessar recursos materiais e simbólicos diversos que se pretendem disponíveis para os aprendizes que os busquem.

Para a compreensão da produção social das identidades como signos que são, lançamos mão dos estudos da linguística estrutural para nos servir de metáfora. Segundo Saussure, a língua é um sistema composto por elementos, no qual cada um deles só se define em oposição a outro elemento revelando, por meio da diferenciação, seu valor. Como exemplo, temos que as mudanças dos fonemas iniciais das palavras, ilustradas a seguir, são suficientes para estabelecer uma gama identidades-diferenças: /mala/, /pala/, /cala/, /sala/, /vala/, /tala/. Para Saussure, na língua só existem diferenças. Logo, o signo carrega em si tanto o que é como o que não é.

Silva (2000) ilustra bem a produção da identidade utilizando-se das representações de nacionalidades. Falar de identidade afirmada positivamente, por exemplo: “eu sou brasileira”, é, ao mesmo tempo, falar de maneira oculta em uma gama de diferenças afirmadas negativamente: “não sou japonesa”, “não sou árabe”, “não sou americana”. Dessa forma, só é possível fazer a afirmação “sou brasileira” “porque há outros seres humanos que não são brasileiros” (SILVA, 2000, p. 75).

Ainda em Silva (2000), encontramos contribuições do pensamento pós-moderno de Derrida, o qual volta ao sistema estrutural da língua, conformada por signos, para desenvolver a noção de metafísica da presença. De acordo com Silva (2000, p. 78):

O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de alguma outra coisa, o qual pode ser um objeto concreto (o objeto gato), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de gato) ou conceito abstrato (amor). O signo não coincide com a coisa ou o conceito.

Assim, com o signo, temos a ilusão da presença da coisa, mas jamais temos a própria coisa, “indefinidamente adiada” (SILVA, 2000, p. 79). A característica do adiamento da presença nos interessa à medida que somos constituídos discursivamente (tanto no que tange às crenças, como às identidades), na e por uma língua(gem), como sistema de significação e de diferença, vacilante. Assim, (SILVA, 2000, p. 80) conclui que a identidade e a diferença, definidas em parte por meio da linguagem, estão marcadas também pela indeterminação e pela instabilidade.

Como visto em seção anterior, a partir da perspectiva de Austin (1990), as palavras realizam muito mais do que apenas referências ou descrições dos estados das

coisas. Por meio das palavras, podemos realmente fazer com que fatos aconteçam, trata-se do poder performativo da linguagem.

Identidade-Diferença, como signos linguísticos, também são criadas a partir da performatividade da língua e só são reconhecidas a partir do momento da repetição e da convenção. Dessa maneira, só são possíveis por meio do exercício da citacionalidade (DERRIDA apud SILVA, 2000, p. 94), ou seja, a característica de repetibilidade dos signos que dão origem o processo de produção de identidades e diferenças. Contudo como seres criativos e resistentes que podemos ser, é possível nos afastarmos do sistema de citacionalidade, que muitas vezes discrimina e violenta, rumo a novos caminhos. Assim, Judith Butler (1999 apud SILVA, 2000, p. 95) compreende que a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforça identidades existentes pode também significar a possibilidade de interrupção.

Os estudos de identidade e diferença importam para a educação de línguas a partir do momento que são percebidas como relação social assimetricamente estabelecida, submetidas a vetores de força, a relações de poder, que envolvem disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais (SILVA, 2000, p. 81).

A seguir, passaremos à explicação da metodologia de pesquisa dirigida nesta investigação, instrumentos utilizados, escolha e descrição da participante de pesquisa bem como de seu contexto de aprendizagem de línguas.

### **Metodologia da pesquisa**

Esta é uma investigação qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) que utilizou questionário e entrevista semiestruturados para a coleta dos registros buscando estudar o discurso como constitutivo das experiências de aprendizagem e da vida social. O questionário foi composto por quatro partes, contendo questões fechadas e outras de evocação, com o objetivo de investigar as opiniões, crenças, valores da participante da pesquisa sobre os conceitos de língua, linguagem e motivações para se estudar línguas. A primeira delas visava à coleta de registros sócio-demográficos; a segunda pretendia recolher informações sobre a importância que a participante aferia ao estudo das línguas estrangeiras e à presença dessa disciplina no exame do vestibular; a terceira seção tratava da língua espanhola e a última da língua inglesa.

O outro instrumento metodológico utilizado nesta investigação foi a entrevista semiestruturada, que tentou reconstruir as experiências vividas com línguas estrangeiras da participante. A escolha desse instrumento partiu do interesse em entabular uma conversa, a partir de um roteiro pré-estabelecido, mais aberta sobre as questões da aprendizagem de línguas na escola pública.

Esclarecemos que, nesta etapa inicial da pesquisa, detivemo-nos na análise das memórias e falas da participante sobre as questões relativas a crenças e identidades no ensino-aprendizagem de línguas.

A participante desta pesquisa se chama Fabíola (nome escolhido ao acaso pela pesquisadora) e é aluna do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Sobradinho-Distrito Federal. Ela tem 19 anos e gosta muito de conversar, escrever músicas, poesias (já tem mais de 100 trabalhos no total) e estudar inglês. Ela se diz muito interessada em aprender inglês, sempre que lê ou ouve alguma palavra na língua, ela logo procura saber o significado. Assim acontece quando escuta uma música. Antes de gostar apenas da sonoridade, do ritmo da música, ela busca o significado do texto.

Neste ano, Fabíola começou a trabalhar em uma empresa de informática. Apesar de, no início, não gostar muito de computador, ela está gostando do serviço, que aparenta oferecer oportunidade de ganho financeiro compensador.

Sobre o futuro profissional, Fabíola afirma ter como objetivo cursar Psicologia ou Psiquiatria. Esse é um plano que ela pretende concretizar. Em relação ao vestibular, ela acredita que o grau de dificuldade é alto para a aprovação, por isso, no momento, ela preocupa-se com as boas perspectivas que tem sobre o trabalho na empresa de informática.

A experiência de aprender línguas de Fabíola começou com a língua inglesa na 8ª série do ensino fundamental da escola pública regular. Além de ter sido exposta ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, Fabíola também estudou inglês em um centro de línguas público do Distrito Federal, o que parece influenciar muito suas concepções de ensino de línguas. Há um ano, a aprendiz também começou a estudar espanhol nas aulas do ensino médio.

Na próxima seção, a partir das perspectivas teóricas já apresentadas, ofereceremos a análise e discussão dos dados coletados.

## **Análise dos dados**

Os recortes dos registros que trazemos para a análise são provenientes da entrevista que realizamos com Fabíola.

### **Por que é importante aprender línguas estrangeiras?**

Primeiramente, foi entregue à participante um questionário para que respondesse a algumas questões que visavam recolher informações sócio-demográficas e também sobre concepções sobre ensino-aprendizagem de línguas (EAL).

Na primeira parte, destacou-se a resposta de Fabíola para a questão 3) Você já estudou alguma língua estrangeira? Se sim, qual? Por quanto tempo? Onde? A aluna diz ter estudado inglês, entre 2 e 3 anos, no centro de idiomas público, mas não coloca sua experiência com a LE. Já na entrevista, afirma ter aula de espanhol há pelo menos 1 ano, ou seja, desde 2010, quando teve início a oferta da língua nas escolas públicas do Distrito Federal. Além da ausência da LE, Fabíola tampouco cita a escola regular como espaço para a aprendizagem de línguas, considerando apenas o centro de idiomas.

Pedia-se que fossem listados 5 motivos que justificassem a importância de se aprender línguas. Em ordem de relevância, Fabíola listou:

Por que é importante aprender línguas?

- 1º) Pelo prazer de falar e aprender algo que goste e vai servir para mais tarde;
- 2º) conhecer uma cultura diferente;
- 3º) ajudar a arrumar um bom emprego;
- 4º) comunicar-se em lugares desconhecidos;
- 5º) adquirir conhecimentos novos.

Desde o primeiro contato com a pesquisa, seja no questionário ou na entrevista, Fabíola afirma o prazer como elemento motivador e preponderante na aprendizagem de línguas. Este elemento nos chamará bastante a atenção para a constituição do “gosto” e sua relação com valores subjacentes e processos de repetição, exposição e afirmação ao qual é submetido.



Ainda na primeira afirmativa, o prazer, como justificativa para a aprendizagem, segue imediatamente associado à noção de utilidade, que como veremos, nas entrevistas, é outro importante componente na constituição das crenças e identidades da aprendizagem.

Os motivos que se seguem a esse estão relacionados às possibilidades de acesso a recursos simbólicos e materiais que outra língua pode oferecer ao sujeito.

A segunda afirmativa, bem como a quinta, por exemplo, relaciona-se com a possibilidade de ampliação de conhecimentos. Já a terceira expõe o potencial da língua como elemento que auxilia no alcance de um trabalho. Por fim, a quarta assertiva revela o caráter comunicativo da aprendizagem de uma língua, qualificada como chave de acesso a lugares outros que não os relativos à língua materna (LM).

Os pontos aqui listados serão retomados e ampliados de outras formas na conversa com a participante de pesquisa.

### **Gostar e/ou ter que estudar línguas: um processo de significação**

Fabíola começa a entrevista dizendo que adora estudar inglês, demonstrando interesse e entusiasmo pela língua inglesa. Ela iniciou seus estudos ainda no ensino fundamental em um centro de idiomas público, mas, por motivos diversos, teve que interromper o curso. Agora, já no segundo ano do ensino médio, teve outra oportunidade de retomar o curso expresso de LI (curso de três anos), mas novamente não pôde, pois começou a trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Em outros momentos da nossa conversa, não sobre EAL (doravante ensino e aprendizagem de línguas), mas sobre suas atividades e hobbies, ela afirmou tentar escrever músicas em inglês. Seu procedimento de criação musical passa pela inspiração em LM e tradução para a LI. Ela inclusive já pediu ajuda, na revisão e tradução das músicas, a uma vizinha que concluiu o curso de graduação em Letras-Tradução na Universidade de Brasília. Fabíola é uma entusiasta da LI. No entanto, quando o foco da conversa muda para a LE, a aluna diz:

Pesq.: Por que você não gosta de espanhol?

Part.: Porque as pessoas falam, eu entendo. Tem algumas coisas que é muito diferente, muito diferente. Às vezes, pra gente significa uma

coisa e pro outro é uma coisa ruim. Eu entendo e é uma língua que eu consigo pronunciar, é muito fácil. E muito acento, muita coisa chata. Inglês é tão simples. Inglês é tão simples. Eu adoro inglês, sou apaixonada por inglês, escuto música em inglês, procuro a tradução. Faço tudo o que eu puder com o inglês. Nossa, muito fácil, muito, muito fácil. Francês também gosto, gostei, (...)

A estudante não esconde sua falta de empatia pela LE. Primeiramente, justifica seu pouco interesse pela “facilidade” aparente que a língua proporciona aos falantes do português, assertiva que se encaixa no conceito de CEAL de espanhol. No primeiro momento, a LE não parece ser uma tarefa desafiadora para ela, pois, além de tudo, garante conseguir pronunciar a língua. Contudo, ao mesmo tempo em que ela assegura ser fácil, considera que há “grandes” diferenças em relação à LM, indício da contradição da crença maior que é: “espanhol é uma língua fácil” (BARCELOS E KALAJA, 2003 apud BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.18). Fabíola avalia outros aspectos normativos da língua (ex.: acentuação, ortografia) como sendo “chatos”, características que se contrapõe a noção de LI como língua “simples”, adjetivo repetido duas vezes. Isso nos leva a inferir que o simples se opõe ao complicado, ou seja, ao que não é fácil e, talvez, chato de se estudar ou aprender. Para reforçar seu interesse pela LI, Fabíola assegura fazer tudo o que puder com o inglês e diz ser muito “fácil”. Ela relata que seu contato com a LI se dá de maneira frequente, pois se depara com produtos de consumo diversos, expressões em equipamentos e na internet e sempre que vê a LI tem reação diversa de quando encara a LE

Pesq.: Mas você falou que saber ler... Que consegue ler os textos em espanhol? O que falta?

Part.: Eu não tenho curiosidade. Eu gosto de inglês porque eu tenho realmente uma curiosidade de aprender tudo em inglês porque é uma língua muito bonita, mas espanhol, não, não.

A LI é definida também por critério de “beleza”, que novamente marca as fronteiras entre LI e LE. Com o desenvolvimento da conversa, é possível perceber que as conotações feitas anteriormente à LE, como: chato (em oposição ao simples), feia (em oposição à LI bonita), são mais bem explicadas por esta última dicotomia pautada na utilidade das línguas

Pesq.: Mas porque você acha que não gosta de espanhol?

Part.: Não gosto... Porque eu não vejo utilidade nenhuma... Quando uma pessoa tá falado, você vai ter noção do que ela tá falando. Inglês não... Você vai estar boiando. Isso é interessante. Você estar em um grupo do qual você fala a mesma língua e você estar entendendo, entende. Espanhol é muito simples. Você estudar e falar. Agora, você estudar é complicado.

Nota-se que o desafio e a recompensa de se aprender outra língua estão em ter acesso a oportunidades que a LM não oferece. Assim, a LI representa a chave que permite ingressar em lugares demarcados pelo sistema de fronteiras linguísticas. Logo, saber ou não uma língua estrangeira representa sim um sistema de inclusão e exclusão. Contudo, para a nossa participante de pesquisa, a crença de que “espanhol é uma língua fácil” é sustentáculo de seu processo de fixação de identidade de aprendiz de línguas, pois considera não ser necessário estudar para se ter acesso às esferas relativas à LE.

Com os recortes apresentados, é possível perceber que estudar-aprender LI ou LE é um processo identificação e diferenciação, que atravessam os campos do prazer, da beleza, da facilidade-complexidade e da utilidade na vida de Fabíola. A tentativa de fixação de uma identidade ligada a LI é feita sempre num processo de significação que marca diferenças e expõe hierarquias.

Ao relatar sua experiência de ensino nas aulas de LE, é possível notar, na fala de Fabíola, quanto os aspectos motivacionais e afetivos também contribuem para a sua forma de conceber a língua e o processo de ensino:

Pesq.: Mas você só teve aula de espanhol na escola pública, né? Como é que são as aulas lá?

Part.: A minha professora era uma derrota porque ela... A gente falava em sala de aula que ela fez um curso por correspondência. E foi. Correspondência: aprenda espanhol, há! Tático, e a escola precisando de professor, foi lá e contratou. Ela era uma chata (...)

Part.: Ela passava: faça o exercício de tal livro, traduza tal texto, fala tal trava-língua (...). Só isso... E fazer os exercícios do livro que, tipo, eu não sabia nada do que tava naquele livro, nada... falar o objeto nada. Porque eu não gosto de espanhol.

Além do relacionamento interpessoal, pode-se inferir que há dissonâncias entre a abordagem de ensinar e a abordagem de aprender presentes em sala de aula. Na passagem acima, Fabíola não afirma mais ser tão fácil a LE: “eu não sabia nada do que tava naquele livro”, mas justifica sua não-aprendizagem, sobretudo, no fato de não gostar da língua.

Ao buscarmos saber mais sobre as experiências de ensino-aprendizagem na LE, encontramos percepções negativas sobre os processos de EAL-E (ensino-aprendizagem de língua espanhola) e constatamos que há uma tendência a associar o processo de EAL-E com a primeira professora de língua espanhola, que Fabíola teve no ano anterior. Sobre a atual professora, a aprendiz percebe mudanças nos procedimentos de ensino

Part.: Tá. A desse ano não, ela já é mais calma, ela passa o exercício do livro, ela explica, faz o exercício com a gente porque a gente não tá acostumado, nunca fez espanhol. Mas a outra não, ela era chata e ela não falava direito. É muito chato, muito.

Voltamos nossas perguntas para as questões da LI e os procedimentos em sala de aulas do ensino fundamental e do ensino médio. A fala de Fabíola, em geral, se mostra bastante positiva quanto a materialização das abordagens dos professores que ensinavam LI:

Pesq.: E as aulas? Como eram as aulas de inglês na escola pública, não no CIL (...)

Part.: Na escola pública foi bom porque eles começam sempre ensinando o simples. Verbo to be, sempre. E é bom, eu fui aprendendo os números e eu fiquei curiosa pra saber os outros, é muito fácil de falar. E o alfabeto então, porque a gente aprendia cantando... One little, two little indians (...)

Pesq.: E como eram as aulas de inglês do professor de inglês?

Part.: Sempre boas. Trabalhos de você passar cartazes traduzindo os alimentos, saladas de frutas fazendo em sala, com os nomes dos alimentos em inglês; números, alfabeto, é o simples... Número, alfabeto, verbo to be, plural, masculino, feminino... Essas coisas. Só o simples mesmo porque o resto a gente só aprende no CIL.

Esta investigação não contemplou a observação direta em sala de aula; contudo, pela entrevista, podemos perceber que tanto as aulas de espanhol como as de inglês abordavam a tradução como método e a progressão dos conteúdos no ensino. Observamos que as experiências de aprendizagem das línguas foram marcadas e significadas de maneiras diversas, positiva e negativamente, e que mesmo se identificando com a LI, para Fabíola a sala de aula de ensino regular ainda não é o espaço para se aprender inglês ou mesmo espanhol.

Segundo os motivos elencados por Fabíola, aprender línguas se configura como a possibilidade de se transpassar uma porta para novos espaços. Ao perguntarmos o que é língua, Fabíola relata as possibilidades de acesso que a língua dá aos seus falantes:

Pesq.: Língua. O que é língua pra você?

Part.: Bom, no meu caso eu falaria de inglês, que são os benefícios que isso ia me trazer que é, no caso: praticidade e prazer. É inglês é tudo pra mim. (...) É também ia ser muito legal porque, um dia desses, eu fui no CIL porque eu tenho um amigo que tá no terceiro ano do ensino médio. É o Olavo. Ele se formou em inglês no CIL, em espanhol (...). Tá terminando espanhol. E fez francês, só que ai já é particular porque três línguas no CIL já não dá. Então, faltam alguns meses pra ele terminar espanhol no CIL. Francês, falta um ano pra ele terminar. Aí tava lá no CIL, o pessoal da Embaixada foi pra lá. Um bocado de gente nova, sabe, assim... começou a conversar. E ele conversava, assim com muita facilidade, entende. Eu acho isso legal! Conhecer uma cultura nova, pessoas novas, se comunicar com pessoas do outro lado da internet, porque tem coisas na internet que é... Inglês. Porque a internet é... Digamos que você entra num site ou mesmo no Excel algumas coisas são em inglês e que você não vai entender de jeito nenhum, então, você precisa entender. Isso é bom. E por que... pra saber me comunicar, digamos se você for pra outro lugar, eu não vou morrer de fome se eu souber falar. Não, a gente tem que aprender (inglês). Facilita muita coisa. Emprego...

As línguas são associadas às experiências (negativas ou positivas), a CEAL e abordagens específicas, que contribuem para uma concepção sobre línguas e sobre as identidades do aprendiz. Assim, quando falamos em língua como possibilidade de acesso, não falamos de qualquer língua:

Pesq.: E por que você acha que com o espanhol, você não teria todas essas oportunidades?

Part.: Não, porque eu não gosto... E porque é fácil entender o que uma pessoa tá falando em espanhol. É fácil de falar espanhol. Vou saber ler, não como uma pessoa profissional, mas vou saber ler e entender do que se trata o texto. Eu fiz uma prova do Alub escolhi inglês, li francês, li o espanhol... (espanhol) porque é mais prático de você entender eu não gosto, eu não gosto. Os verbos te confundem muito, muito, muito, muito.

Compreende-se da fala acima que a língua inglesa tem o poder de conferir status ao sujeito que a domina. Essa visão é amplamente promovida em nossa sociedade, como afirma Rajagopalan (2005) quando destaca o duplo papel que a língua inglesa

representa na vida dos brasileiros: por um lado, ela está presente nos diversos meios de comunicação da vida urbana cotidiana, e, por outro, ela se apresenta como instrumento de ascensão social.

### **Considerações Finais**

Neste artigo, refletimos acerca dos dados coletados em pesquisa realizada com uma estudante de língua inglesa e espanhola de uma escola pública de ensino médio do Distrito Federal. Os dados evidenciaram a pertinência em se considerar identidade e crenças nas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ponderando como esses dois construtos podem estar relacionados entre si e com línguas, que ora nos empenhamos em nos aproximar e dominar ora enfrentamos o desafio de ter que aprender ou aceitá-la impositivamente. Gostando ou não, desejando ou não, aprender uma língua depende de muitos outros fatores e não apenas de um sujeito autoconhecedor, racional e que, pelo esforço, pode tudo. Assim como a constituição das identidades fragmentas e múltiplas, aprender uma língua significa passar por processos de rupturas e permanências linguísticas no contexto da escola pública. Dentro ou fora de sala de aula, e também na interação com outros falantes de línguas, é que os alunos vão se reconhecendo ou desconhecendo com aprendizes, num movimento de comparação contínua.

Apesar da necessidade de se construir como aprendente de língua inglesa, o prazer e a vontade não são garantidores do sucesso na aquisição. A distância que separa o gostar e o aprender LI é tão grande quanto a que divide o não-gostar e ter que aprender LE. A estudante, que sutura temporariamente sua identidade ao desejo de aprender LI e aos discursos que a promovem como língua de prestígio e chave para a ascensão social, necessita encontrar novos espaços e formas para a efetivação da aprendizagem, uma vez que a escola não é vista como promotora de seus anseios. Fabíola atribui papéis e responsabilidades diversas, aos professores e a si mesma, a depender de sua motivação e interesse pelas línguas. Em relação à LI, Fabíola se coloca como sujeito autônomo, esforçando-se em desenvolver estratégias de aprendizagem que contribuam para a aquisição; entretanto, como estudante de espanhol, posiciona-se passivamente no processo, esperado mais do ensino e questionando-o criticamente. Contudo, o que pretendemos salientar aqui, não é apenas o desenvolvimento de uma

disposição maior ou autonomia perante uma língua específica. Chama-nos mais a atenção a luta pela cristalização de uma identidade ligada a LI, que se dá de forma parecida com o embate pela própria sobrevivência, como sujeito que necessita de outros alimentos que o sustentem no mundo, além da comida. A língua inglesa é o alento para a alma de Fabíola, é a possibilidade de almejar outros caminhos.

Ensinar línguas na escola regular continua sendo desafiador não só pelos obstáculos enfrentados (carga horária exígua, sala superlotadas, falta ou baixa qualidade do material didático, sobrecarga de trabalho, formação dos professores), mas, apesar disso, o ensino e a aprendizagem de línguas ainda operam com os sonhos de alunos dessas aulas tão desacreditadas.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

ASSIS-PATERSON, A. A. de, COX, M. I P., SANTOS, D. A. G. dos. Crenças & Discursos: aproximações. In: Kleber Aparecido da SILVA. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 195-226.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras em ação**. Trad. De Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 7-33.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 71-92, 2001.

BENVENISTE, E. Da Subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas, SP: Pontes e Editora da Unicamp, 1988, p. 284-93.

BRASIL. **Lei Nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

JOÃO. In: **Bíblia**. Disponível em <<http://www.bibliaonline.com.br/>>. Acesso em: 21 de setembro de 2011.



LE PAGE, R. B. Projection, Focursing and Diffusio. **York Papers in Linguistics**, 1980, p. 974.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998, p. 211-236.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

ORRÚ, C. M. dos S. F. Língua Materna e Língua Estrangeira: Reconsiderando as Fronteiras. **Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA)**, Taubaté, 2010. ISSN: 1982-8071. CD-Rom.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. In: **D.E.L.T.A.**, v. 18, n. 1, p.117-143, 2002.

PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quaterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

PIOVEZANI FILHO, C. Políticas da voz no discurso político: efeitos da substância da expressão no horário de propaganda eleitoral gratuita. **Soletras**, Ano VII, n. 13. São Gonçalo: UERJ, 106 jan./jun.2007.

RAJAGOPALAN, K. A. A geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil – por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo, SP: Parábola Editora, 2005, p. 135-157.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, K. A. e ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na linguística aplicada. In: M. H. V. ABRAHÃO; G. GIL; A. S. RAUBER (orgs.), **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/91\\_KleberdaSilva\\_E\\_ClaudiaRocha.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/91_KleberdaSilva_E_ClaudiaRocha.pdf)>. Acesso em 21 de setembro de 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

Artigo recebido em: 20.12.2011

Artigo aprovado em: 31.05.2012



## Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos)

Guilherme Figueira Borges\*

**Resumo:** Este trabalho tem como *corpus* o dizer de dois alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Uberlândia. Nossas análises são balizadas pelos construtos da Análise do Discurso de cunho francesa, mais notadamente no que concerne aos estudos de Pêcheux (2009) e de Foucault (1996, 2008). Objetivamos estabelecer um escrutínio do imaginário que esses estudantes apresentam da língua portuguesa e da sua própria relação com ela. Remarcar-se-á, por exemplo, que há uma exaltação da gramática tradicional no ensino-aprendizagem de LP e um desejo da oralidade nos dizeres dos sujeitos alunos. Enfim, com esse estudo, queremos destacar que os alunos, ao enunciarem sobre sua relação com a língua (portuguesa), são levados a uma tomada de posição, constituindo-se sujeitos.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; sujeito professor; sujeito aluno; Análise do Discurso.

**Abstract:** The *corpus* of this work is the sayings of two third-year students from high school in a public school in the city of Uberlandia – Minas Gerais – Brazil. Our analysis will be supported by the constructs of French Discourse Analysis, most notably with regard to the studies of Pêcheux (2009) and Foucault (1996, 2008). We aim to establish a scrutiny of the imaginary that these students have of the Portuguese Language (PL) and their own relationship with it. We observe, for example, that there is an exaltation of traditional grammar teaching and learning of PL and a desire of orality in the sayings of the student-subjects. Finally, with this study, we want to emphasize that the students, when enunciating about their relationship with Portuguese Language, are led to take a position, constituting themselves as subjects.

**Keywords:** Portuguese Language; subject-teacher; subject-student; Discourse Analysis.

### Introdução

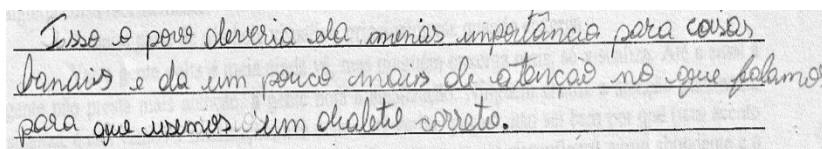


Fig.1 sujeito aluno (1)

Enunciados como o do sujeito aluno (1) mostram-se regulares e recorrentes em dizeres de sujeitos alunos no ensino fundamental e médio. Apesar dos problemas ortográficos que atraem o olhar, gostaríamos, a partir de nossa prática docente, de chamar a atenção para três interpelações que pulsam no ensino-aprendizagem da Língua

---

\* Doutorando PPGEL/UFU. Professor da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

Portuguesa (doravante LP) para falantes dessa mesma língua: (i) uma noção de língua portuguesa sendo vinculada a outras práticas tidas como menos relevante ao cotidiano do aluno; (ii) ancoragem ilusória na oralidade, na medida em que a proficiência em língua portuguesa é reduzida à uma proficiência na/da/pela pronúncia; (iii) a manipulação, por parte dos sujeitos alunos, de uma crença de que é possível ao falante uma “fala” correta, certa e imaculada, ou seja, há a denegação de uma falha que é constitutiva à língua(gem). Essas interpelações emergem a partir de nossa inscrição no campo da Análise do Discurso. Tomamos a liberdade de parafrasear Pêcheux (2009) e dizer que nos frios espaços da escrita dos alunos exalam (a constituição de) um sujeito ardente e desejanse de se constituir sujeito enunciador em LP.

Consideramos, por isso, relevante problematizar as condições nas quais se produz um saber sobre a língua portuguesa, qual seja: um espaço institucionalizado; movimentos de indivíduos entre várias posições para se constituírem sujeitos (professor, aluno, direção, supervisão, etc.) de seu dizer; inserção de um dizer, a um só passo, sobre a língua na língua. Esses fatos inserem o ensino de língua portuguesa numa casualidade de acontecimentos discursivos<sup>1</sup>.

O estudo que ora propomos ancora-se na Análise do Discurso francesa (AD), mais centradamente nos estudos de Michel Pêcheux (2009) e Michel Foucault (1996, 2008). Tomamos como material de análise dizeres de dois alunos do terceiro ano do ensino médio, por vermos que, em seus dizeres, as vozes emergentes são recorrentes nas redações de outros alunos da mesma turma. Objetivamos tecer considerações sobre um

---

<sup>1</sup> É relevante dizer que, especificamente, optamos por estabelecer uma diferenciação entre acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo. O acontecimento enunciativo é responsável por uma movimentação de saber/poder em um dado lugar discursivo, movimentação essa que se encontra, de certo modo, cristalizada e arraigada nas práticas sociais na e pela história. Já no acontecimento discursivo o que vemos é o deslocamento para um lugar outro ainda não pensado, estabelecendo-se, por isso, relações outras de saber/poder e, por conseguinte, outras práticas sociais, ideológicas e históricas para os sujeitos. O acontecimento discursivo apresenta uma característica fundante. É elucidativo apresentarmos os dizeres de Indursky (2008) que, ao elaborar uma análise dos postulados de Pêcheux (2009), menciona que o “*Acontecimento discursivo* que se institui no exato momento em que o sujeito do discurso rompe com um domínio de saber já instituído e com o qual estava identificado até então para identificar-se com um novo domínio de saber, que está em processo de constituição. Ou seja, não se trata de uma simples migração de uma FD instituída para outra, igualmente já instituída” (grifos do autor) (INDURSKY, 2008, p. 21). Ressalta-se ainda que, no *acontecimento discursivo*, há a “constituição de um novo domínio de saber pode ser observada pela agitação nas filiações de sentido. Dito de outra forma: trata-se de uma movimentação, uma deriva muito intensa dos sentidos em decorrência da qual dá-se o surgimento de um novo domínio do saber. (grifos do autor) (*Op. Cit.*, p. 21)

possível imaginário<sup>2</sup> desses alunos sobre a LP e o seu ensino, chamando a atenção para as várias vozes que emergem no dizer desses sujeitos que se constituem, a mesmo tempo, nó e fio das relações capilares de poder nas práticas linguageiras (Foucault, 2008). Com isso, objetivamos mostrar os desafios e tensões que traspassam sujeitos, professor e aluno, no processo de ensinância<sup>3</sup>. Não podemos deixar de ressaltar que as considerações que apresentaremos são contemporâneas e, ao mesmo tempo, temporâneas, na medida em que em anos ulteriores desafios e tensões outros (im)pulsarão no ensino-aprendizagem. Desse modo, não nos cabe apresentar fórmulas de ensino, mas sim revelar algumas singularidades do/no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

### **1. Alguns apontamentos teóricos**

Saussure (2000) pensou a língua como um sistema de signos autônomo, isto é, que só reconhece a sua própria ordem. Desse modo, no funcionamento da língua, para esse autor, há uma exclusão do sujeito ou de tudo aquilo que lhe interessa como, por exemplo, as necessidades linguísticas dos sujeitos enunciadoreis, as particularidades e resistências que um sujeito aluno estrangeiro pode ter na aprendizagem de LP. É relevante destacar que no acontecimento discursivo de fundação da linguística essa exclusão do sujeito foi necessária para que a linguística construísse para si um status de ciência. A partir disso, pode-se dizer que as condições de produção da teoria saussuriana é traspassada por uma noção de ciência cartesiana, logicista, indutiva e desejanete de aplicabilidade a uma grande quantidade de fenômenos.

Pêcheux (2009), estabelecendo uma retomada do pensamento saussuriano, na fundação da AD, procurou introduzir, nos estudos sobre a língua e o discurso, alguns fatores que foram excluídos por Saussure (2000), dos quais chamamos a atenção

---

<sup>2</sup> Para esse estudo, o “imaginário” será tomado enquanto um conjunto de vozes, desveladas por um sujeito-analista, presentes no dizer dos sujeitos-alunos analisados. Não tomaremos, pois, uma noção de “imaginário” numa visão psicanalítica. Queremos, por outro lado, lançar o olhar para os dizeres dos sujeitos alunos e analisar a emergência de vozes oriundas de outros espaços, outras práticas, outros lugares discursivos, mas que o constituem enquanto uma (efeito de) memória discursiva inescapável de suas condições de sujeitos.

<sup>3</sup> Termo emprestado de Santos (2006). Nos dizeres desse autor, a noção de “ensinância” foi pensada com o intuito de “marcar uma dinâmica interacional diferenciada no processo de ensinar, estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação por parte do sujeito-ensinante – o professor” (SANTO, 2006, p. 25).

principalmente para a noção de “sujeito” na sua (inter)constitutividade com a língua. Um indivíduo, por um lado, constitui-se sujeito porque há uma língua que o estrutura enquanto sujeito enunciador, dotado de unicidade. Por outro lado, a língua se dinamiza porque há sujeitos que a mobilizam. Do ponto de vista peuchetiano, se a língua goza de uma autonomia, essa autonomia só pode ser relativa, na medida em que ela mantém uma relação íntima – e não seria também uma heresia dizer “relação visceral” – com os sujeitos nas práticas linguageiras. Vejamos a afirmação dos seguintes autores:

Ora, do ponto de vista saussuriano a respeito da língua e do valor frente àquele a respeito das significações e da linguagem, há uma mudança radical de perspectiva. Apesar dessa mudança de perspectiva – e ainda que a referência à tradução tenha, neste caso, sempre um alcance teórico e não prático –, continuamos a colocar de imediato o problema por meio daquele sobre a correspondência entre duas ou mais línguas como se no interior de uma mesma língua não ocorressem problemas de tradução se considerarmos, por exemplo, o domínio da política e da produção científica, constataremos que as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam. (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007, p. 18)

Nesse estudo da língua a partir do seu imbricamento com o sujeito, vemos se desnudar uma noção de opacidade para a linguagem, na medida em que os sentidos serão próprios das posições e não de um suposto sujeito uno, e controlador de si, daquilo que enuncia e, sobretudo, dominador do que o sujeito outro interpreta de seu dizer. Se tomarmos, por exemplo, a palavra “língua”, veremos que ela apresentará sentidos diferentes na posição do professor e na posição do aluno. Desse modo, e na perspectiva da AD, o que o aluno entenderá de “língua” dependerá do que a sua posição lhe permite entender e não do que o professor deseja que ele entenda.

Há uma historicidade que atravessa a constituição do sujeito aluno, historicidade que o torna um nó de uma rede de relações que o saber mantém com o poder nas práticas que esse sujeito mantém com outros sujeitos. É essa historicidade que o vincula a determinadas Formações Discursivas<sup>4</sup> (FD) e não outras. Se os sujeitos alunos não entendem o que o sujeito professor explica tal qual ele pensa e deseja, pode-se dizer

---

<sup>4</sup> Segundo Foucault (1995), ter-se-á uma formação discursiva quando “se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)” (FOUCAULT, 1995, p. 43).

que, dentre outros fatores, há uma alteridade constitutiva aos sujeitos que lhes determina o que pode e deve ser entendido (FOUCAULT, 1995).

Desse modo, é possível dizer, por um lado, que o sujeito professor não consegue dominar, de forma exata, o que os sujeitos alunos entenderão de seu dizer e se há uma dada imagem do que é entendido, essa é ilusória para que o processo de ensino-aprendizagem interpele sujeitos (alunos e professor) e produza sentidos. Por outro lado, torna-se difícil também determinar a entrada do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os sujeitos alunos se constituem em recalques, frustrações e desejos que não estão ao controle deles nem do professor. Melhor dizendo, os alunos também se constituem pelo inconsciente que domina o seu consciente no cotidiano escolar. Todavia, é relevante destacar que, apesar do professor não ter um pleno domínio sobre si e seus alunos, o que ele lhes enuncia fica gravado em seus inconscientes e, em algum momento, esse saber pode retornar no dizer dos sujeitos alunos como uma voz incontrolável que ecoa produzindo sentidos, movimentações e deslocamento.

A partir do que fora exposto, é relevante, para dar continuidade a esse estudo, apresentar os dois esquecimentos formulados por Pêcheux (2009), por eles serem elementos fundantes e marcantes dos/nos dizeres dos alunos que iremos analisar. O esquecimento nº 1 diz respeito à ilusão, da ordem do inconsciente, de que o sujeito é a origem do dizer. Dizendo de outro modo, o sujeito esquece, sem que ele tenha controle desse esquecimento, de que as palavras que ele profere já foram ditas por outros sujeitos em outros acontecimentos: “nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão” (PÊCHEUX, 2009, p. 162). Já o esquecimento nº 2 se refere a um (não) domínio do sentido pelo sujeito. O acontecimento enunciativo faz com que o sujeito enunciador tenha uma ilusão de (i) saber o que está dizendo e de que (ii) o seu interlocutor poderá recortar em si os mesmos sentidos recortados por ele. Desse modo, denominou o “esquecimento nº 2 ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (*op cit.*, p. 161).

Pensar esses esquecimentos é relevante na medida em que eles se encontram presentes no processo de ensino-aprendizagem. No acontecimento enunciativo da aula

de LP, o professor ancora o seu dizer no esquecimento de que os enunciados que são proferidos, por ele, já foram ditos por outros sujeitos em outros lugares, assim ele acredita dominar o sentido de suas palavras bem como o que os alunos entendem de sua explicação. Convém remarcarmos que os alunos entendem o que a constituição sujeito deles permite entender e não o que o professor deseja que eles entendam. Há um hiato, fundado da, na e pela opacidade da língua(gem), entre o que sujeito professor deseja ensinar e o que os sujeitos alunos apre(e)ndem.

Uma outra noção que adotamos e consideramos relevante apresentar é a de *Silêncio*, desenvolvida por Villarta-Neder (2009). Acreditamos que os sujeitos, ao enunciar, apresentam uma relação de intimidade com o silêncio, haja vista que eles silenciam, enunciando e enunciam, silenciando. É preciso afirmar que “o sentido não está na coisa-em-si, mas no intervalo dinâmico entre os elementos que constituem a interação; numa relação de permanente reciprocidade, o silêncio não significa sem a palavra, nem a palavra sem o silêncio. Assim, a produção de sentidos é um movimento” (VILLARTA-NEDER, 2009, p. 249). Vemos que os processos de silenciamento, propostos por Villarta-Neder (2009), revelam-se de forma singular no processo de ensino-aprendizagem, produzindo sentidos, na medida em que há, por exemplo, um silêncio por ausência na proibição categórica e explícita do enunciar, em sala de aula, com o objetivo de manter a disciplina e a ordem. Por outro lado, há também um silenciamento por excesso na repetição de enunciados, por parte do sujeito professor, que visa sobrepor a manifestação enunciativa dos sujeitos alunos, numa tentativa (de)negativa de controle ilusório dos sentidos outros que possam emergir no processo de ensino-aprendizagem. Poder-se-á citar, como exemplo, os casos em que os professores prolongam as suas explicações e/ou (im)põem conteúdos extensos como cópia num afã utópico de que esses dizeres sobreponham a (im)pulsividade (enunciativa) dos sujeitos alunos.

## **2. Análise dos dizeres dos sujeitos alunos**

Antes de partirmos para a nossa proposta de análise convém apresentarmos as condições de produção nas quais os alunos foram chamados a se inscreverem na posição de *scriptors*.

As duas redações, das quais recortamos os excertos a serem analisados, foram frutos de um trabalho com o intuito de apresentar, aos alunos, noções de “língua” e de “língua portuguesa”. Ele foi elaborado em sala de aula, perfazendo aproximadamente seis aulas (de 50 minutos cada). Nessas aulas, *a priori* foram analisados dois textos, a saber: “O gigolô das palavras”, de Veríssimo (2008), e “A decadentização da língua”, de João Ubaldo Ribeiro (2007 [2011]). Este apresentando uma noção tradicional de língua(gem) e aquele com uma visão, digamos, mais usual e contextualizada da língua(gem).

Objetivamos com o estudo dos textos mostrar, aos nossos alunos, as várias possibilidades de se pensar e de se interpretar o emprego da língua(gem) nas práticas linguageiras. Dessas possibilidades decidimos recortar, à guisa de exemplos, num momento, uma visão mais rígida e formal e que privilegia a prescrição de regras para o emprego do dizer; e, em outro momento, um ponto de vista no qual se privilegia a constituição e percepção de (efeitos de) sentido, de forma a não estabelecer uma prescrição do que é “certo” e “errado”, revelando que o fundamental é produzir sentidos em seus sujeitos interlocutores.

Após ter mostrado essas duas possibilidades de se lançar um olhar para a LP, recortando, pois, objetos diferentes, lançamos a seguinte problematização que deveria ser respondida na forma de uma redação: “por que vocês devem aprender língua portuguesa, sendo falantes dessa mesma língua?”. A partir dessa problematização, objetivamos interpelar os nossos sujeitos alunos a uma tomada de posição frente ao objeto que lhes constitui: a “língua portuguesa”. Nessa tomada de posição, acreditamos que haverá uma ancoragem em uma memória discursiva, a partir da qual vozes emergirão nos dizeres desses sujeitos e, a partir delas, poderemos tecer algumas considerações sobre o imaginário desses sujeitos alunos. Construir o imaginário para esses sujeitos se mostra relevante, posto que, quando evocados a enunciarem sobre a sua relação com a língua de que já são enunciadores, eles podem perceber os efeitos tensivos da constituição de sua posição sujeito em relação à língua portuguesa.

Vejamos, agora, a primeira imagem que apresenta um excerto destacado da redação de um sujeito aluno (1):



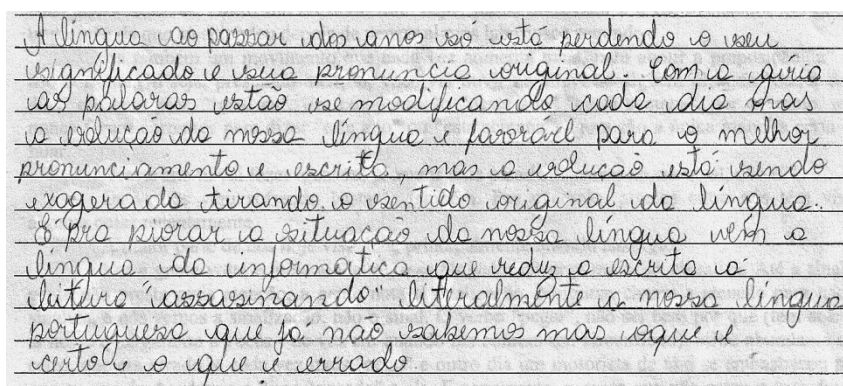


Fig. 2 sujeito aluno (1)

Nesse excerto, é relevante chamar a atenção, de início, para a noção de língua como um ser vivo que é apresentada e recorrente nos dizeres dos sujeitos que apresentamos nesse estudo. A vinculação a essa FD está presente no emprego, por esse sujeito, de termos como, por exemplo, “evolução”. O vínculo a essa FD leva a tomar a língua como um ser que nasce, cresce, reproduz e morre. É a partir desse vínculo que alguns sujeitos enunciam que a língua precisa ser salva de um “assassinato” e o objeto de salvação é a gramática tradicional. Sabe-se que essa noção de língua foi intensamente criticada por Saussure, que procurou isolá-la dos sujeitos e propor uma noção de língua psíquica e não mais como um organismo que possui vida. Remarcamos que, apesar da noção de língua saussuriana ser amplamente difundida e trabalhada nos cursos de Letras, a noção de língua enquanto um organismo vivo resiste na sociedade, adquirindo força e prestígio social como se pode perceber nos dizeres desse sujeito analisado.

Nos dizeres desse aluno, vemos se manifestar também *os esquecimentos nº 1 e nº 2*, fundados por Pêcheux (2009), na medida em que há a manipulação, por parte dos sujeitos alunos, da crença de uma língua original, primeira e diferente da que falamos na atualidade. O *esquecimento nº 2* se manifesta no enunciado do sujeito aluno (1) de que os falantes estão “tirando o sentido original” da LP, essa crença só é possível na medida em que o sujeito esquece que ele não domina o sentido de suas palavras, na medida em que esse está vinculado às formações discursivas em jogo pelas relações entre posições-sujeito nas práticas sociais. Há, portanto, a ilusão de que a LP pode existir sem movimentos e transformações na história. Todavia, o emprego do dizer apresenta uma dinamicidade radical, na medida em que os sujeitos estão envoltos em práticas e em relações de saber/poder na sociedade. O discurso se desenrola, nas práticas sociais, em uma série de fios aos quais não podemos determinar o devir de sua existência.



Essa interpretação é possível na medida em que ele sempre se refere a uma língua que é enunciada por outros sujeitos, mas em momento algum ele se coloca enquanto um sujeito enunciador responsável pelos movimentos da língua. Esse movimento de tentar se posicionar fora dos processos enunciativos se dá como um ato (de)negativo do sujeito em relação à sua constituição, na medida em que ele não se vê em um lugar que é traspassado por um saber da LP.

Vemos que as contradições constitutivas da língua portuguesa são desconsideradas, fundando-se assim uma ilusão de completude para uma noção de língua falada no passado. Esse sujeito aluno (1) reconhece a LP falada no passado enquanto uma outricidade<sup>5</sup> constituinte da que falamos na atualidade. Mas essa outricidade se configura como um desejo, na medida em que se tem o imaginário de que a língua do passado não apresenta falhas e contradições advindas, por exemplo, do atravessamento de um saber da “informática” na posição-sujeito, alterando assim a estrutura da língua. Essa voz das novas tecnologias ecoa nos dizeres desse aluno para mostrar/revelar/desvelar a sua resistência aos novos suportes do dizer. Sendo mais enfático, o sujeito aluno (1) não percebe que as falhas e contradições presentes na LP na contemporaneidade são constituintes; desse modo elas existiam, elas existem e elas existirão à revelia dos sujeitos enunciativos e independente dos novos suportes de dizer que possam ser criados.

É relevante mencionar ainda que há uma outra voz que ecoa nos dizeres desse sujeito, que é a da gramática tradicional. Essa voz pode ser percebida no último enunciado do excerto no qual se enuncia sobre um desconhecimento do que é “certo e o que é errado”. Aqui vemos um imaginário ancorado numa noção da gramática tradicional que diverge, substancialmente, do ponto de vista da linguística. Se, por um lado, se tem um “saber gramatical” com uma função prescritiva nas práticas sociais, dizendo “como” se deve falar/escrever, por outro, há a linguística mais preocupada em pensar os mecanismos sociais, pragmáticos, enunciativos, discursivos que propiciam o surgimento de um dado fato linguístico.

O campo da análise do discurso, no bojo das pesquisas linguísticas, procura lançar o olhar para o dizer dos sujeitos alunos, não com o intuito de corrigi-lo, mas sim

---

<sup>5</sup> O termo “outricidade” é utilizado, nesse trabalho, significando uma prática enunciativa / discursiva, inserida num tempo e espaço, na qual vozes outras emergem no dizer de sujeitos imersos em relações sociais.

querendo perscrutar as condições sócio-histórico-ideológicas que possibilitaram a emergência de um dado enunciado e dos (efeitos de) sentidos que são instaurados entre sujeitos.

Apresentar essa discussão, nesse estudo, é relevante na medida em que vemos no ensino médio (e também no ensino fundamental) um privilégio do ensino gramatical, o que é ressaltado pelos dizeres dos sujeitos analisados. Apesar de as pesquisas no campo da linguística e da linguística aplicada apresentarem evidentes êxitos, esse saber circula e se faz sentir com maior ênfase no ensino superior. Pode-se dizer que o mesmo não ocorre no terceiro ano do ensino médio analisado, como podemos perceber nas vozes que ecoam no imaginário dos sujeitos analisados sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e, por conseguinte, sobre a sua constituição enquanto enunciadores dessa língua.

Vejam, por fim, a imagem do excerto recortado do sujeito aluno (2):

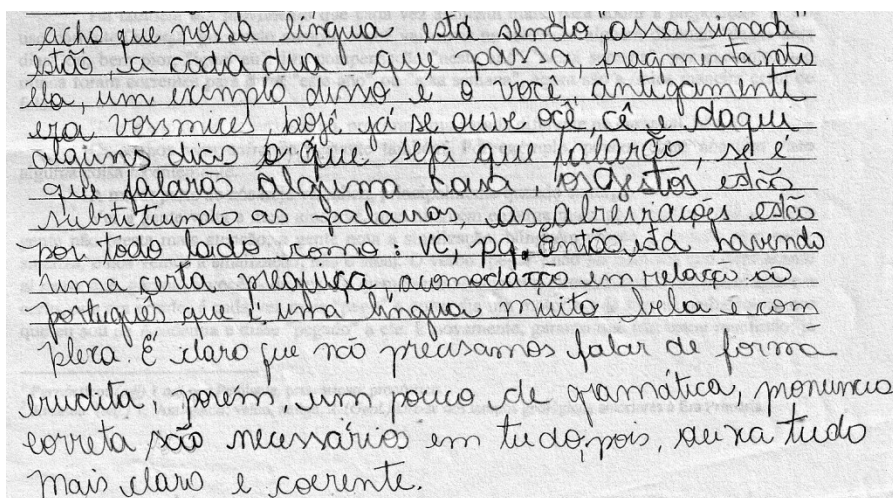


Fig. 3 sujeito aluno (2)

Nos dizeres desse sujeito, vemos o atravessamento de uma memória sobre o emprego da língua no passado como uma exterioridade que o interpela. Contudo, a partir dos enunciados do sujeito aluno (2), gostaríamos de chamar a atenção para o fato de os sujeitos alunos no ensino-aprendizagem de LP se constituírem num desejo da “fala” e não em outras habilidades como, por exemplo, a leitura, a escrita e a escuta. Essa percepção se sustenta por percebemos que, nos excertos, há uma alusão direta, quando enunciam sobre o ensino-aprendizagem de LP, à oralidade: o sujeito aluno (1), na epígrafe, pelo enunciado “da um pouco mais de atenção ao que falamos” e pelo

enunciado “perdendo o seu significado e sua pronuncia original”; e, por fim, no sujeito aluno (2) com o enunciado “pronuncia correta são necessário”.

Com efeito, apesar de eles serem enunciadores em língua portuguesa, eles denegam essa constituição e a oralidade emerge como o objeto de desejo. Acreditamos que esse desejo revela, por ser da ordem do inconsciente, uma similaridade entre o ensino de língua portuguesa, enquanto língua materna, e o ensino de língua estrangeira (LE). Acreditamos em similaridade e não em espelhamento, na medida em que não vemos, na ensinância de LP, haver o reflexo invertido do ensino LP no ensino de LE e vice-versa, para que haja um processo de espelhamento. São instâncias de ensino diferentes e até antagônicas. Defendemos a hipótese de similaridade, pois vemos que o ensino de LP compartilha regularidades similares ao ensino de LE. Então, se no ensino de LE os alunos desejam a oralidade, como nos chama a atenção Guilherme de Castro<sup>6</sup> (2009), pelas análises que empreendemos, poder-se-á dizer, também, que os sujeitos alunos de LP se constituem no desejo de uma oralidade utópica.

Mas não é em qualquer oralidade, é em uma oralidade ancorada na gramática. Ancoragem essa que tensiona o sujeito por ele se ver numa posição fora de um suposto falar regulado pela gramática. E essa tensão é tamanha que ele chega a enunciar que “pronuncia correta são necessários em tudo”, como se o conhecimento gramatical devesse estar presente nas práticas linguageiras, independente dos sujeitos enunciadores e das suas constituições enquanto tal nessas práticas. Esse quantificador universal “tudo”, evocado por esse sujeito, escamoteia uma outra condição enquanto sujeito enunciativo em LP: o fato de que o seu dizer segue uma dada ordem estética de emergência. O sujeito, mesmo que não saiba a gramática tradicional, apresenta em seu dizer uma certa gramaticalidade<sup>7</sup>, para que ele possa enunciar e os outros sujeitos possam produzir sentidos. Desse modo, percebemos que ele (de)nega, inconscientemente, em seus dizeres, a sua condição de sujeito que sustenta o seu dizer em uma gramaticalidade constitutiva para que ele possa assim dizer e ser dito para/por outros sujeitos nas práticas linguageiras.

---

<sup>6</sup> Guilherme de Castro (2009) analisou as representações que alguns professores recortam sobre a competência oral-enunciativa em Língua Inglesa. Convém destacar duas substâncias que são apresentadas pela autora, a saber: “i) falta de pronúncia (‘Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala’); ii) a falta de fluência (‘Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa’)” (GUILHERME DE CASTRO, 2009, p. 35).

<sup>7</sup> Essa visão é apresentada, de certo modo, por Travaglia (1996), sob uma óptica de estudo reflexivo, voltado ao ensino-aprendizagem de gramática da LP.

No dizer do sujeito aluno (2), há uma contradição entre “*um pouco* de gramática” e “deixa *tudo mais* claro e coerente”, haja vista que somos levados a pensar *a priori* como “um pouco” pode interferir em “tudo mais”? Acreditamos que esse (des)compasso mostrado no dizer desse sujeito se ancora no imaginário social de que por menor que seja o conhecimento de gramática que o aluno apresenta, esse pouco pode fazer toda a diferença. Contudo, gostaríamos de chamar a atenção para algo mais capital no dizer desse aluno que é a crença de que basta o sujeito saber gramática para que ele possa resolver/eliminar qualquer problema da e na língua(gem), o que na realidade é uma ilusão dado que, na perspectiva da AD, não há como cessar a falha da e na língua, falha essa que é constitutiva. E ressaltamos que, quando o nosso dizer se apresenta claro e coerente, essa visão é fundada numa ilusão de completude ancorada nos esquecimentos que já mencionamos.

Não resistimos em dizer, nesse momento, que na prática de ensino-aprendizagem de uma LP, os sujeitos alunos desejam a oralidade do sujeito professor, porque há vozes que povoam o imaginário social de que ele possui um saber completo e dominante da língua que ensina. Desse modo, cria-se uma imagem para ele que entra em contradição com a sua condição de enunciador, porque o seu dizer não se encontra alheio à opacidade da língua(gem), mas sim manifestando falhas, ambiguidades, polissemias e pontos de não saber. Nós, a um só passo, enquanto sujeitos professores, dizemos da Língua Portuguesa e somos, sobretudo, ditos por ela.

### 3. Considerações finais

Para dar encaminhamento a este artigo, gostaríamos de fazer um retrospecto dos pontos que foram, por nós, abordados. Iniciamos evocando uma visão saussuriana sobre a língua, para podermos pensar os seus desdobramentos no campo da AD. Apresentamos as noções de língua(gem) pensados por Pêcheux (2009), assim como os esquecimentos nº 1 e 2, e a questão do silêncio proposto por Villarta-Neder (2009). Há que se remarcar que, teoricamente, ao optarmos por centrar o nosso olhar na noção de língua para o campo da AD, inevitavelmente resvalamos, em alguns pontos de nossas considerações, nas noções de sujeito, de condições de produção, dentre outras, que são capitais ao campo da AD.

Procuramos, com nossas análises, tecer algumas considerações sobre os sujeitos alunos que encontramos em sala de aula. Mostramos que o ensino de LP é atravessado por um desejo da oralidade ancorada na gramática tradicional. Desejo esse que se dá à revelia dos sujeitos, na medida em que ele povoa o imaginário social no qual os dizeres dos sujeitos analisados se legitimam e adquirem status de verdade.

Confessamos que com o desenvolvimento desse trabalho em sala de aula, queríamos interpelar os sujeitos alunos a se deslocarem para um outro lugar no qual a gramática tradicional não imperasse sobre as práticas linguageiras. Queríamos mostrar-lhes que é possível pensar o sentido sem ficarem presos a um bem falar/escrever. Contudo, vimos que nossa prática também foi tangenciada por uma falha, e que os esquecimentos pecheutianos (2009) também nos afetaram enquanto sujeitos professores. Fato que não diminui a consistência do trabalho realizado, mas que ressalta que, na sala de aula, não nos esperam alunos frios, passivos e estáticos, mas sim sujeitos que exalam uma subjetividade ardente (PÊCHEUX, 2009).

Portanto, não quisemos, neste artigo, apresentar propostas metodológicas de ensino-aprendizagem de LP. Objetivamos antes tecer considerações sobre os sujeitos alunos que pudessem desvelar, mesmo que minimamente, os seus desejos e tensões, para que eles pudessem, ao enunciarem sobre a língua portuguesa, evidenciar as tomadas de posição que lhe são constitutivas. Deixamos, por fim, a voz de Foucault que nos (im)pulsionou à escritura desse texto e que nos constitui enquanto sujeitos professores e pesquisadores:

O intelectual não tem mais que desempenhar o papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam. O que o intelectual pode fazer é fornecer os instrumentos de análise, e é este hoje, essencialmente, o papel do historiador. Trata-se, com efeito, de ter do presente uma percepção densa, de longo alcance, que permita localizar onde estão os pontos frágeis, onde estão os pontos fortes, a que estão ligados os poderes [...] onde eles se implantaram. Em outros termos, fazer um sumário topográfico e geológico da batalha... Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer! (FOUCAULT, 2008, p. 151)

#### 4. Referências

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. Bras. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

GUILHERME DE CASTRO, M. “Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores”. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n. 1, 2009, p. 23-41.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. “A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem, discurso”. In: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 13-31.

INDURSKY, F. “Unidade, Desdobramento, Fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso”. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETO, E.; CAZARIN, E. A. **Práticas Discursivas e Identitárias: Sujeito e Língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 09-33.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da UNICAMP. 2009.

RIBEIRO, J. U. (2007) “A decadentização da língua”. Disponível em [http://www.gda.com/consulta\\_noticias.php?idArticulo=332108](http://www.gda.com/consulta_noticias.php?idArticulo=332108). Acesso em: 02 setembro 2011.

SANTOS, J. B. C. “Lugares Discursivos: Influências no Ensino e na Escrita”. In: **Letras & Letras**, Uberlândia - MG, v. 15, n. 2, 1999, p. 37-51.

\_\_\_\_\_. “Discursividade e Ensino de Línguas”. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs) **Análise do Discurso: Aspectos da Discursividade no Ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006, p. 25-35.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 24ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática E Interação: Uma Proposta Para o Ensino De Gramática No 1º e 2º Graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VERÍSSIMO, L. F. “O gigolô das palavras”. In: **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VILLARTA-NEDER, M. A. “Adivinha como vou te avaliar: silêncios no discurso oficial sobre avaliação”. In: BERTOLDO, E. **Ensino e Aprendizagem de Línguas e a Formação do Professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 247-263 .

Artigo recebido em: 27.12.2011  
Artigo aprovado em: 02.06.2012



## Abordagem da linguagem na doença de Alzheimer: estudo sobre panorama brasileiro de pesquisas

Nathália Luiz Freitas\*

### Resumo

A Doença de Alzheimer (DA) é caracterizada por prejuízo irreversível da memória e por alterações cognitivas e comportamentais que interferem nas práticas sociais cotidianas. O comprometimento da linguagem na DA ocorre nos três estágios da neurodegenerescência, se traduzindo, na forma leve, por alterações nos aspectos semântico-lexicais-pragmáticos, na forma moderada, por alterações fonológicas, sintáticas e morfológicas, e, na forma severa, por prejuízo em todas as habilidades lingüísticas, levando o sujeito, muitas vezes, ao mutismo. Considerando que a linguagem é uma das funções cognitivas significativamente afetadas na DA, este artigo pretende investigar as abordagens acadêmico-científicas brasileiras sobre a linguagem em tal doença. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico sistemático nos portais de periódicos *Capes* e *SciELO*, além do *Google Acadêmico*, utilizando-se como termos de busca os vocábulos *linguagem* e *Alzheimer* em conjunto. Os estudos encontrados foram analisados e classificados conforme pertencimento à área do conhecimento, perspectiva subjacente de linguagem e teoria lingüística empregada. O levantamento bibliográfico realizado indica baixo número de estudos sobre linguagem na DA no Brasil, predominância da Linguística em tais pesquisas, prevalência da perspectiva estrutural de linguagem e escasso emprego de teorias lingüísticas nas análises dos dados.

**Palavras-chave:** Doença de Alzheimer; Linguagem; Linguística.

### Abstract

Alzheimer's Disease (AD) is characterized by irreversible damage to memory, cognition and behavior. These damage interfere in the daily. The language impairment in AD occurs in three stages. Changes occur in the first stage in the lexical-semantic and pragmatic aspects. Changes occur in the second stage in the phonological, syntactic and morphological aspects. Damage occurs in the third stage in all the language skills of the subject. Language is a cognitive function significantly affected in AD. This paper aims to investigate the brazilian academic-scientific approaches on language in such a disease. Systematic literature review was conducted in the databases of CAPES and SciELO, and in the site Google Scholar. Search terms *language* and *Alzheimer* were used together. The studies found were analyzed and classified. The analyzes were about area of knowledge, perspective linguistic and theory of language used. The study showed that there are few studies on language in AD in Brazil. The study showed the existence of many studies in the area of Linguistics. The study showed that most jobs have a structuralist language perspective. The study showed low use of linguistic theories in the analysis of the data.

**Keywords:** Alzheimer's disease; Language; Linguistics.

---

\* Mestranda em Estudos da Linguagem, UFOP. Professora do IFSULDEMINAS, Poços de Caldas.



## 1. Considerações Iniciais

### 1.1. Linguagem na Doença de Alzheimer

Descrita pelo alemão Aloïs Alzheimer, em 1907, a Doença de Alzheimer (doravante, DA) se traduz por alterações cognitivas e comportamentais que constituem uma síndrome demencial adquirida<sup>1</sup>. A DA tem como característica o declínio de memória juntamente com outro déficit cognitivo, como de linguagem, habilidades visuoespaciais ou de controle executivo, combinação suficiente para interferir nas atividades sociais do sujeito (APRAHAMIAN *et. al.*, 2008). Trata-se do tipo mais comum entre as demências, atingindo mais da metade das que são diagnosticadas. Embora sua etiologia não seja totalmente conhecida, entre suas causas podemos encontrar fatores genéticos, fatores de risco (antecedentes mórbidos como traumatismos cranianos com perda de consciência, arteriosclerose e diabetes) e depressões tardias, não tratadas. (MORATO, 2008).

Segundo Morato (2008), na área neurocognitiva, são descritas três fases de evolução da doença: i) a forma leve, em que os problemas de memória são constantes, havendo, no que tange à linguagem, relativa preservação dos aspectos fonológicos-sintáticos e alterações nas habilidades semântico-lexicais-pragmáticas, as quais são sutis e, por isso, frequentemente, passam despercebidas; ii) a forma moderada, na qual os problemas mnésicos já chegam a ser incapacitantes, com desorientação têmporo-espacial e linguística. Nessa fase, os problemas de linguagem, ainda não claramente observáveis na fase anterior, passariam a ser frequentes e prontamente perceptíveis. Somados a eles, os problemas práxicos e gnósicos configurariam o que é chamado por muitos autores de síndrome afásico-aprático-agnósica; iii) E a forma severa, durante a qual a memória se encontra gravemente alterada e a linguagem apresenta-se significativamente prejudicada. No estágio mais avançado da doença, as habilidades linguísticas gerais ficam sensivelmente comprometidas, podendo o sujeito acometido pela DA chegar ao mutismo.

De forma geral, o estudo da DA, sob as diversas esferas do conhecimento, se justifica, no que se refere ao cenário acadêmico brasileiro, em razão do significativo

---

<sup>1</sup> As síndromes demenciais consistem em morbidades, em sua maioria, degenerativas e progressivas, as quais implicam significativos transtornos mental, físico e psicológico para o indivíduo acometido. (APRAHAMIAN *et. al.*, 2008).

aumento da população idosa, e conseqüente elevação da prevalência de doenças relacionadas à senilidade, em especial as demências, ocorrido nos últimos anos no Brasil. Conforme Aprahamian e colaboradores (2009), que se baseiam em dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – referentes ao ano de 2007, a população brasileira acima de 60 anos cresce a cada ano, chegando aos dias atuais a cerca de 15 milhões de pessoas, sendo estimada a aumentar em 15% no ano de 2020. De acordo com os referidos autores, a DA é a mais prevalente entre as demências senis – 50% –, prevalência esta que aumenta progressivamente com o envelhecimento. A partir dos 65 anos, o número de acometidos dobra a cada cinco anos.

Considerando que a linguagem, e principalmente a língua – tanto em seu domínio estrutural (fonológico, morfológico, sintático, morfossintático) quanto em sua esfera interacional/social (semântica, pragmática) –, é uma das funções cognitivas significativamente afetadas na DA (NOGUCHI, 1998), e levando-se em conta ainda que a referida demência provoca elevado impacto biopsicossocial na sociedade contemporânea, conforme exposto acima, torna-se relevante a realização de um estudo que, em linhas gerais, vise a investigar as abordagens acadêmico-científicas brasileiras sobre a linguagem na DA, de modo a averiguar como tal capacidade cognitiva vem sendo compreendida e tratada. Tal investigação pode contribuir para a compreensão dos pressupostos que embasam a testagem diagnóstica, assim como para o entendimento da natureza das estratégias de reabilitação em DA que vêm sendo empregadas no que se refere ao comprometimento das habilidades linguísticas. O presente estudo pode ainda, para fins teóricos, mostrar qual a participação de estudiosos do âmbito da Linguística e a utilização de teorias concernentes à Ciência da Linguagem na análise das alterações linguísticas em sujeitos acometidos pela neurodegenerescência em pauta.

No tópico a seguir são apresentados os objetivos desta investigação. Nas seções seguintes, estão, respectivamente, descritos a metodologia empregada, assim como os resultados obtidos nesta pesquisa. Nas *Considerações Finais* são tecidos comentários sobre os resultados encontrados.

## **2. Objetivos**

Diante do contexto exposto, objetiva-se:

1) Averiguar a área do conhecimento (Medicina, Psicologia, Fonoaudiologia, Linguística etc.) em que cada um dos estudos sobre Linguagem e Doença de Alzheimer empreendidos no cenário brasileiro se insere;

2) Investigar as perspectivas de linguagem que subjazem aos referidos estudos;

3) Identificar, entre as perspectivas de linguagem apuradas, a utilização de teorias linguísticas no que tange às análises dos dados linguísticos presentes nos estudos encontrados.

### **3. Metodologia**

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado levantamento bibliográfico sistemático, o qual se caracteriza por pesquisa exaustiva em determinado banco de dados, com vistas a averiguar todas as ocorrências do fenômeno em estudo. Optou-se pela utilização dos portais de periódicos *Capes* – onde estão indexados periódicos de *Qualis* elevados, além de teses e dissertações produzidas em instituições de reconhecimento, e do qual serão retirados apenas os trabalhos desenvolvidos no Brasil – e *Scielo* – portal cujas revistas, brasileiras, gozam de reconhecido prestígio –, além do *Google Acadêmico*, site de busca em que, além de *papers*, podem ser encontradas dissertações e teses indexadas por endereços eletrônicos de universidades. Foram utilizados como termos de busca os vocábulos *linguagem* e *Alzheimer* em conjunto, baseando-se no pressuposto de que as palavras-chave presentes nos trabalhos acadêmicos têm a função de sintetizar os temas neles abordados.

Após a etapa de busca, foi feita uma triagem dos trabalhos, com vistas a descartar aqueles que não versam sobre a linguagem na Doença de Alzheimer. Posteriormente, os estudos encontrados sobre a temática em pauta foram analisados de forma a serem classificados conforme pertencimento à área do conhecimento, perspectiva subjacente de linguagem e teoria lingüística empregada. As categorias específicas de cada tipo de classificação foram sendo estabelecidas à medida que os estudos foram analisados, conforme pode ser observado na seção destinada aos resultados, logo abaixo.

### **4. Resultados**

Por meio de busca realizada nos referidos portais, foram encontrados 39 estudos. Desse total, 33 versam especificamente sobre a linguagem na DA, sendo os demais concernentes a outros aspectos como, por exemplo, critérios diagnósticos e epidemiologia, de forma que, em tais trabalhos, a referida competência tem papel secundário. Esses 6 estudos foram, portanto, excluídos das análises. Dos 33 trabalhos restantes, 3 são publicações em anais de eventos referentes a recortes de dissertações averiguadas pelo presente estudo, sendo, por isso, de igual forma, excluídos. Na tabela 1, apresentada a seguir, são sucintamente indicados os 30 estudos encontrados sobre linguagem na DA e levados em consideração neste artigo.

Tabela 1: Dados bibliográficos e principais objetivos dos estudos encontrados sobre linguagem na Doença de Alzheimer.

<b>Título, Autores e Ano do estudo</b>	<b>Principais Objetivos</b>
A linguagem na doença de Alzheimer: considerações sobre um modelo de funcionamento lingüístico-cognitivo, Noguchi, 1997.	Investigar a natureza do comprometimento semântico presente na DA, bem como uma possível relação existente entre linguagem e percepção visual.
Memória e compreensão da linguagem no envelhecimento, Parente <i>et. al.</i> , 1999.	Focalizar os efeitos etários na memória verbal de curto e de longo prazo.
Caracterização dos distúrbios da escrita na doença de Alzheimer, Carthery, 2000.	Caracterizar os distúrbios de escrita na DA, analisando os tipos de agrafia de acordo com a abordagem cognitiva e verificando os quadros mais frequentes.
Análise das habilidades fonológicas no envelhecimento normal e na doença de Alzheimer, Carvalho & Assencio-Ferreira, 2002.	Comparar os índices de consciência fonológica entre idosos com DA e idosos sem DA.
O processamento sintático na Doença do tipo Alzheimer, Rodrigues, 2003.	Revisar a literatura sobre o processamento sintático na DA.
Linguagem e cognição na Doença de Alzheimer, Mansur <i>et. al.</i> , 2005.	Revisar a literatura recente sobre a linguagem na DA, e, especificamente, estudos com população brasileira.
Alterações de linguagem nas fases iniciais da doença de Alzheimer, Ortiz & Bertolucci, 2005.	Verificar a presença de alterações de linguagem em pacientes com DA em fase inicial.
A nomeação de figuras e o acesso lexical na demência de Alzheimer: um estudo de caso, Oliveira & Stivanin, 2005.	Avaliar a memória semântica em um paciente com DA através de um teste de nomeação de figuras e acesso lexical.
Perfil discursivo e interativo de pessoas com Doença de Alzheimer, Brandão, 2005.	Investigar a coerência e os déficits no manejo do conhecimento de pessoas com DA em três tarefas de discurso,

	comparando as relações dessas características com habilidades cognitivas.
O discurso narrativo na Doença de Alzheimer e na Demência Fronto-Temporal, Samara, 2005.	Investigar a habilidade discursivo-narrativa e seus correlatos neuropsicológicos.
Avaliação funcional das habilidades de comunicação ASHA FACS para a população com doença de Alzheimer, Carvalho, 2006.	Validar a escala de avaliação ASHA FACS para uso na população brasileira.
A linguagem em sujeitos com Demência de Alzheimer, sob a ótica de uma concepção enunciativo-discursiva, Gomes, 2007.	Atentar para a importância em se avaliar o componente pragmático da linguagem de sujeitos com DA.
Considerações sobre a relação <i>linguagem-memória</i> , à luz da análise lingüística dos enunciados de sujeitos com diagnóstico de demência de Alzheimer, Beilke & Novaes-Pinto, 2007.	Refletir sobre a relação entre linguagem e memória, a partir da análise da linguagem de sujeitos com DA.
Influência do hipertexto na compreensão textual de pacientes com demência de Alzheimer leve e moderada, Rinaldi, 2007.	Verificar se o hipertexto facilita o reconto de idosos com DA.
Turnos e atos de fala do interlocutor de pessoas com Doença de Alzheimer, Brandão <i>et. al.</i> , 2008.	Investigar a frequência de turnos e atos de fala do interlocutor na interação com participantes nos estágios de declínio cognitivo moderado e moderado-severo da doença de Alzheimer (DA) em diferentes tarefas discursivas.
Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer, Cruz, 2008.	Investigar, a partir de uma perspectiva sócio-cognitiva, a linguagem em interação na DA.
A compreensão de leitura textual como um instrumento de diagnóstico de pacientes com demência de Alzheimer leve e moderada, Rinaldi <i>et.al.</i> , 2008.	Verificar se, desde as etapas iniciais, os pacientes com DA leve e moderada se mostram sensíveis à tarefa de compreensão de leitura textual.
O caráter sociocognitivo da metaforicidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formulaicas por pessoas com afasia e com Doença de Alzheimer, Morato, 2008.	Analisar aspectos lingüísticos-interacionais da interpretação de expressões formulaicas por pessoas com afasia e com DA em fase inicial.
A desintegração de tempo lingüístico em Alzheimer, Martins & Novaes, 2008.	Elucidar a natureza dos déficits lingüísticos na DA.
Avaliação de linguagem na Demência de Alzheimer, Novaes-Pinto & Beilke, 2008.	Discutir criticamente a avaliação da linguagem na DA.
Aspectos pragmáticos na linguagem de um sujeito com diagnóstico de Demência de Alzheimer, Batista <i>et. al.</i> , 2009.	Averiguar as estratégias utilizadas por um sujeito com DA em fase inicial durante situações dialógicas.
Linguagem e memória na doença de	Analisar alterações de memória e de

Alzheimer em fase moderada, Azevedo et. al., 2009.	linguagem em um paciente com DA na fase moderada, verificando a interferência das variáveis idade e sexo nessas competências cognitivas.
Comparação das habilidades de comunicação na depressão de início tardio e doença de Alzheimer, Novaretti, 2009.	Verificar o desempenho de idosos saudáveis, pacientes deprimidos e pacientes portadores de DA na fase inicial em habilidades de comunicação, de modo a comparar os perfis de tais grupos.
Interação e linguagem: Notas sobre a fala de idosos em situações comunicativas, Sampaio <i>et. al.</i> , 2009.	Abordar, de forma sucinta, o funcionamento da linguagem de um sujeito com a Doença de Alzheimer e um sujeito com afasia.
Habilidades lingüísticas de pacientes com demência vascular: estudo comparativo com a doença de Alzheimer, Freitas, 2010.	Descrever as habilidades lingüísticas de pacientes com DV em fase leve e compará-las com as habilidades lingüísticas de pacientes com DA e idosos cognitivamente normais.
Tempo em Alzheimer: linguagem, conceito e memória, Lessa, 2010.	Investigar a existência e a origem do déficit na expressão lingüística de tempo em sujeitos com DA.
Estratégias comunicativas de pessoas com Doença de Alzheimer, Brandão <i>et. al.</i> , 2010.	Investigar estratégias compensatórias que ocorrem na comunicação de sujeitos com DA.
A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas, Beilke & Novaes-Pinto, 2010.	Analisar aspectos do funcionamento da linguagem de sujeitos com DA, por meio de suas narrativas.
Alguns aspectos relacionados ao funcionamento da linguagem no envelhecimento, Sampaio, 2010.	Verificar o funcionamento da linguagem de um sujeito com DA.
Manifestações da apraxia de fala na doença de Alzheimer, Cera <i>et. al.</i> , 2011.	Identificar as manifestações práticas de pacientes com doença de Alzheimer em diferentes estágios da doença e verificar as similaridades entre as suas ocorrências.

Os 30 trabalhos encontrados dividem-se em 6 teses, 4 dissertações e 20 artigos. Conforme pode ser observado, embora os objetivos dos estudos sejam bastante variados, todos eles focalizam a língua(gem) como componente cognitivo alterado em razão da DA. Além disso, cabe ressaltar o quão recente é o trabalho mais antigo publicado no cenário brasileiro, entre os encontrados nessa revisão, datando de 1997. Outro fator que merece destaque é o número relativamente baixo de estudos sobre a linguagem na DA, se comparado, por exemplo, com a quantidade de estudos realizados

acerca da linguagem na afasia, patologia de linguagem por excelência. Na tabela 2, listada abaixo, são apresentadas as áreas do conhecimento a que pertencem os trabalhos encontrados.

Tabela 2: Número de trabalhos sobre linguagem na Doença de Alzheimer conforme área do conhecimento.

<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Número de Estudos</b>
Linguística	12
Psicologia	8
Medicina	5
Fonoaudiologia	4
Neurociências	1
Total	30

Como pode ser observado na tabela 2, entre as áreas do conhecimento em que os estudos se inserem, predomina a Linguística, seguida pela Psicologia e pela Medicina, o que indica que a ciência cujo objeto de estudo é a língua(gem) é a que mais se ocupa da linguagem na DA, de modo a apontar também representativa participação de áreas do conhecimento que tradicionalmente tratam da linguagem em tal neurodegenerescência, ou seja, a Psicologia e a Medicina. No que tange aos estudos encontrados que estão no âmbito da Linguística, vale salientar que cerca de metade deles é filiada à Neurolinguística Discursiva, perspectiva teórico-metodológica que concebe língua, discurso, cérebro e mente como construtos humanos que se relacionam (COUDRY, 2008), tendo nas patologias que afetam a linguagem excelente expediente de pesquisa. Todos os trabalhos encontrados cujo arcabouço teórico-metodológico é a Neurolinguística Discursiva buscam privilegiar uma abordagem dialógica de linguagem, enfatizando o papel da interação na busca pela compensação dos déficits lingüísticos na DA.

No que diz respeito às perspectivas de linguagem que subjazem aos estudos em análise, foram encontradas a estrutural e a enunciativo-discursiva. A perspectiva estrutural concebe a língua/linguagem de forma organicista, ou seja, como um sistema autônomo, e imanente em que as significações são pré-estabelecidas. O Estruturalismo Lingüístico (SAUSSURE, 1986), bem como o Gerativismo (CHOMSKY, 1980) podem ser considerados bases epistemológicas para tal abordagem. A perspectiva enunciativo-discursiva, pautada nas ideias bakhitnianas (BAKHTIN, 2000), entende a língua/linguagem como um construto sócio-histórico-cognitivo-cultural ancorado nas



práticas dialógicas. Diferentemente da concepção estrutural, a concepção enunciativo-discursiva assente que os sentidos são construídos entre os interlocutores através da interação. Na tabela 3, abaixo, está o número de trabalhos conforme perspectiva de linguagem subjacente.

Tabela 3: Número de trabalhos encontrados sobre linguagem na Doença de Alzheimer de acordo com a perspectiva de linguagem subjacente.

<b>Perspectiva de Linguagem</b>	<b>Número de Trabalhos</b>
Estrutural	16
Enunciativo-discursiva	14
Total	30

Como pode ser visualizado, predomina, nos estudos sobre linguagem na DA, a perspectiva estrutural de linguagem. Faz-se necessário enfatizar que, desses 16 trabalhos de perspectiva estrutural, 3 são provenientes do âmbito da Linguística e os demais da Fonoaudiologia, da Psicologia e da Medicina, áreas do saber em que, tradicionalmente, está subjacente tal abordagem.

No que se refere ao emprego de teorias lingüísticas na análise de dados, apenas 1 dos 30 estudos o faz. Trata-se de um trabalho da sub-área de Neurolingüística Discursiva que utiliza as Máximas Conversacionais de Grice (1970). Dos 29 estudos restantes, 10 assumem como arcabouço metodológico de análise uma “abordagem qualitativa”, 15 utilizam testes metalingüísticos, os quais, por sua vez, são analisados por meio das faixas de interpretação propiciadas pelos seus escores e 4 consistem em revisão de literatura. Cabe ressaltar que os trabalhos que empregam como instrumento de análise unicamente a testagem metalingüística concebem a língua/linguagem de maneira estrutural, desconsiderando o dialogismo inerente à comunicação humana. Contudo, esses trabalhos propiciam o entendimento sobre o comprometimento de determinados aspectos lingüísticos basilares à comunicação humana que uma abordagem dialógica não possui ferramentas para investigar.

Abaixo são feitas considerações sobre os resultados acima descritos, a fim de propiciar reflexões tangentes a eles.

## **5. Considerações Finais**



Os resultados oriundos do presente trabalho de revisão bibliográfica sistemática propiciam a reflexão acerca de, ao menos, quatro problemáticas. A primeira delas diz respeito ao baixo número de trabalhos sobre linguagem na Doença de Alzheimer publicados no Brasil, de acordo com o que foi encontrado nos já referidos portais. A quantidade de 30 estudos, entre artigos, dissertações e teses, mostra que essa é uma temática ainda pouco estudada, o que indica a necessidade de elevação de tal número, haja vista o aumento da população idosa brasileira e os dados epidemiológicos sobre a DA, apontados no início deste artigo. Além disso, os poucos trabalhos desenvolvidos estão concentrados em determinados grupos de pesquisa. Isso pode evidenciar o emprego de arcabouços teórico- metodológicos semelhantes, aspecto passível de contribuir com o predomínio de certas perspectivas em detrimento da diversidade de enfoques desejada pela Ciência.

A segunda questão refere-se à atuação significativa da Linguística no empreendimento de estudos sobre a linguagem na DA, uma vez que, dos 30 trabalhos encontrados, 12 – quase a metade deles – pertencem a tal área do conhecimento. Esse fato indica certa expressividade da Ciência da Linguagem no que tange às pesquisas sobre as neurodegenerescências, além de responder a uma importante crítica feita pelo lingüista Roman Jakobson (1956), quem, ao discorrer sobre a afasia, atenta para a necessidade de os cientistas da linguagem se ocuparem do estudo de patologias que envolvem a linguagem, fornecendo a elas uma abordagem, de fato, lingüística.

Outro aspecto a ser refletido concerne à predominância da perspectiva estrutural de linguagem nos estudos sobre linguagem na DA. Várias são as críticas aos estudos que empregam testes neuropsicológicos como única forma de avaliar a linguagem na DA. Tais críticas podem ser resumidas na adoção de uma visão de língua estruturalista, por meio da utilização de tarefas metalingüísticas, em detrimento de uma abordagem dialógica que considera o funcionamento da linguagem, através do sócio-interacionismo (NOGUCHI, 1998; DAMASCENO, 1999; CRUZ, 2004; BEILKE & NOVAES-PINTO, 2008). Assim, a apuração das perspectivas de linguagem subjacentes aos estudos em análise reforça o referido posicionamento, mostrando que a maioria dos estudos acerca da linguagem na DA empreitados no Brasil ainda tem como base uma perspectiva reducionista de língua/linguagem. Compreender a língua/linguagem apenas dessa maneira pode tanto dificultar o diagnóstico precoce da DA, quanto comprometer as atividades terapêuticas desenvolvidas. Isso em decorrência de, como salientam Beilke &

Novaes-Pinto (2007), as alterações de linguagem em estágio inicial consistirem em evidências sutis, não sendo notadas nas primeiras entrevistas, nem detectadas nos testes neuropsicológicos. Além disso, ao não se privilegiar a dimensão dialógica em acompanhamentos de reabilitação nega-se ao sujeito acometido a oportunidade de recompensar seus déficits com estratégias interlocutivas.

É necessário assinalar, entretanto, que estudos do tipo estruturalista foram fundamentais para o desenvolvimento da abordagem dialógica, haja vista que possibilitaram a compreensão de diversos processos linguísticos alterados quando do acometimento do sujeito pela DA. Além disso, o emprego de testagem metalinguística tende a evidenciar prejuízos nas habilidades morfológicas, fonológicas, sintáticas e, dependendo do teste, semânticas, elucidando esta importante na investigação sobre as alterações de linguagem sofridas pelo paciente diagnosticado com a DA. Dessa maneira, o que se coloca na reflexão em pauta não é o abandono da perspectiva estruturalista com relação à linguagem na DA, mas, sim, quando possível, a junção do olhar estrutural com o dialógico, ou então, a definição de limites, por parte das pesquisas estruturalistas, na dimensão do que é considerado língua(gem).

O último fator a ser apontado relaciona-se à utilização de teorias lingüísticas nas análises de dados fornecidos por sujeitos com DA nos estudos sobre linguagem no cenário acadêmico brasileiro. Tal emprego é, como exposto, quase nulo. Tal fato pode ser explicado em razão do elevado número de trabalhos que utilizam somente os escores dos testes metalingüísticos aplicados para avaliar a linguagem, e em virtude do uso da chamada “abordagem qualitativa” nas análises de dados coletados por meio de entrevistas e de narrativas. Não se pretende aqui questionar o mérito científico das análises pautadas na referida abordagem, mas sim atentar para a possibilidade de se alcançar maior robustez analítica através do emprego de teorias lingüísticas, principalmente as pragmático-cognitivas, largamente utilizadas pelos Estudos Linguísticos em pesquisas sobre outros fenômenos de linguagem.

Tecidos tais comentários, fica evidente a necessidade urgente em se empreenderem mais estudos sobre a linguagem na Doença de Alzheimer. Ressalta-se a importância de tais estudos considerarem a língua/linguagem também como uma atividade criadora de natureza sócio-histórica-cognitiva-cultural baseada na interação, a qual por sua vez, ocorre através do dialogismo. À medida que pesquisas ancoradas nesse paradigma forem desenvolvidas é possível o advento de subsídios para a elaboração de

instrumentos diagnósticos, bem como práticas terapêuticas que visam, respectivamente, a antecipar a identificação da DA e a fomentar o desenvolvimento de estratégias interlocutivas para a compensação dos déficits lingüísticos nos sujeitos acometidos pela referida doença.

## 6. Referências Bibliográficas

APRAHAMIAN,I; MARTINELLI, J.E.; YASSUDA, M.S. Doença de Alzheimer: revisão da epidemiologia e diagnóstico. **Revista Brasileira de Clínica Médica**, 7ª. Série. São Paulo, p. 7-25, 2009.

AZEVEDO, P.G.; LANDIM, M.E.; FÁVERO, G.P.; CHIAPPETTA, A.L.M.L. Linguagem e Memória na doença de Alzheimer em fase moderada. **Revista CEFAC**, São Paulo, p.87-198, 2009.

BATISTA, G.F.; NOVAES-PINTO, R.C.; BEILKE, H. Aspectos pragmáticos na linguagem de um sujeito com diagnóstico de demência de Alzheimer. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, v. 4, p. 271-281, maio 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEILKE, H.; NOVAES-PINTO, R.C. Considerações sobre a relação linguagem-memória, à luz da análise linguística dos enunciados de sujeitos com diagnóstico de Demência de Alzheimer. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas v. 2, p. 65-71, mai. 2007.

BEILKE, H.; NOVAES-PINTO, R.C. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 557-567, mai.-ago. 2010.

BRANDÃO, L. **Perfil discursivo e interativo de pessoas com Doença de Alzheimer**. 2005. 186 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BRANDÃO, L.; PARENTE, M. A. M. P.; PEÑA-CASANOVA, J. Turnos e atos de fala do interlocutor de pessoas com doença de Alzheimer. **ReVEL**, v. 6, n. 11, p. 1-32, ago. 2008.

BRANDÃO, L.; PARENTE, M.A.M.P; PEÑA-CASANOVA, J. Estratégias Comunicativas de Pessoas com Doença de Alzheimer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v.23, n. 2, p. 308-316, 2010.

CARVALHO, I.A.M.; ASSENCIO-FERREIRA, V.J. Análise das habilidades fonológicas no envelhecimento normal e na doença de Alzheimer. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 4, p. 235-240, 2002.

CARVALHO, I.A.M. **Avaliação funcional das habilidades de comunicação ASHA FACS para população com doença de Alzheimer**. 2005. 108 f. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARTHERY, M.T. **Caracterização dos Distúrbios da Escrita na Doença de Alzheimer**. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Neurociências e Comportamento). Faculdade de Neurociências da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CERA, L.M.; ORTIZ, K.Z.; BERTOLUCCI, P.H.F.; MINETT, T.S.C. Manifestações da apraxia de fala na doença de Alzheimer. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 3, p. 337-343, 2011.

CHOMSKY, N. **Estruturas Sintáticas**. Lisboa: Edições, 1980.

COUDRY, M. I. H. Neurolingüística Discursiva: Afasia como tradução. In: Maria Irma H. Coudry, Cinthia Ishara e Nirvana Ferraz (orgs.). **Estudos da Língua(gem). Número temático: Estudos em Neurolingüística**, Vitória da Conquista, v. 6, n.2, p. 6-30, dez. 2008.

CRUZ, F. M. **Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer**. 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DAMASCENO, B. P. Envelhecimento cerebral: O problema dos limites entre o normal e o patológico. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 57, n.1, p.78-83, 2009.

FREITAS, M.I.D. **Habilidades lingüísticas de pacientes com demência vascular: estudo comparativo com a doença de Alzheimer**. 2010. 136 f. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, J.B. A linguagem em sujeitos com demência de Alzheimer, sob a ótica de uma concepção enunciativo-discursiva. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 36, n. 2, p. 293-300, mai.-ago., 2007.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1956.

LESSA, A.T.M. **Tempo em Alzheimer: linguagem, conceito e memória**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Faculdade de Letras da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MANSUR, L. L.; CARTHERY, M.T.; CARAMELLI, P.; NITRINI, R. Linguagem e Cognição na Doença de Alzheimer. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, v. 18, n. 3, p.300-307, 2005.

MARTINS, A.; NOVAES, C. A desintegração do tempo lingüístico em Alzheimer. **Veredas on-line Psicolingüística**, Juiz de Fora, n. 175-178, 2008.

MORATO, E. M. O caráter sociocognitivo da metaforicidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formulaicas por pessoas com afasia e com Doença de Alzheimer. **Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 157-177, jan.-jun. 2008.

NOGUCHI, M.S. **A Linguagem na doença de Alzheimer**: Considerações sobre um modelo de funcionamento Lingüístico. 1997. 102 f. Dissertação (Mestrado em Neurociências). Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

NOVAES-PINTO, R.C. e BEILKE, H. M. Avaliação de linguagem na demência de Alzheimer. In: Maria Irma H. Coudry, Cinthia Ishara e Nirvana Ferraz (orgs.). **Estudos da Língua(gem). Número temático: Estudos em Neurolinguística**, Vitória da Conquista. v. 6, n.2, p. 97-126, dez. 2008.

NOVARETTI, T.M.S. **Comparação das habilidades de comunicação na depressão de início tardio e doença de Alzheimer**. 2009. 149 f. Tese (Doutorado em Medicina). Faculdade de Medicina da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, C.C.C. A nomeação de figuras e o acesso lexical na demencia de Alzheimer: um estudo de caso. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n.3, p. 359-364, dez. 2005.

ORTIZ, K. Z.; P. H. F. BERTOLUCCI. Alterações de linguagem nas fases iniciais da Demência de Alzheimer. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 311-317, 2005.

PARENTE, M.A.M.P.; SABOSKINSK, A.P.; FERREIRA, E.; NESPOULOUS, J.L. Memória e compreensão da linguagem no envelhecimento. **Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 1, p.57-76, 1999.

RINALDI, J. **Influência do hipertexto na compreensão textual de pacientes com demência de Alzheimer**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RINALDI, J.; SILVEIRA, M.; KOCHHANN, R.; PARENTE, M.A.M.P. A compreensão de leitura textual como um instrumento de diagnóstico de pacientes com demência de Alzheimer leve e moderada. **Estudos Interdisciplinares do envelhecimento**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p.171-132, 2008.

RODRIGUES, C. O processamento sintático na demência do tipo Alzheimer. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.3, n.1, p. 89-112, jul. 2003.

SAMARA, A.B. **O discurso narrativo na doença de Alzheimer e na demência Fronto-temporal**. 2005. 102 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SAMPAIO, N. F. S.; BERNARDO, K. F.; PAIXÃO, T. N. Interação e linguagem: notas sobre a fala de idosos em situações comunicativas. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p. 1-11, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

SAMPAIO, N.F.S. Alguns aspectos relacionados ao funcionamento da linguagem no envelhecimento. **Revista Discursividade**. n. 7, dez. 2010.

Artigo recebido em: 10.01.2012

Artigo aprovado em: 04.06.2012

## O uso de Operadores Argumentativos em notícias *online*

André William Alves Assis\*

**Resumo:** Ancorados sob o viés da teoria da argumentação desenvolvida por Ducrot, e dos gêneros do discurso do círculo, de Bakhtin, observamos se há e como se constrói a argumentação em notícias online. O *corpus* corresponde a notícias de diferentes sites que veicularam a vitória de Dilma Rousseff à presidência do Brasil nas eleições de 2010. Com a hipótese levantada de que seria impossível um texto noticioso, em princípio pertencente ao campo do relatar, expor fatos sem se comprometer com o que é dito, observamos que grande parcela da força argumentativa das notícias *online* selecionadas estão na dependência dos operadores argumentativos cujas instruções determinam a intenção/direcionamento argumentativo atribuídos aos enunciados. A utilização dos operadores denota uma estratégia dos jornais, pois a utilização de um ou de outro operador remete a uma escolha pragmática, intencional, uma seleção de acordo com uma finalidade. Os resultados nos permitem identificar no gênero notícia *online* a argumentatividade, elemento essencial à constituição da enunciação, à estruturação dos enunciados, ao direcionamento argumentativo do texto, à possibilidade de exercer influência sobre as escolhas dos outros, e que evidencia o posicionamento ideológico dos veículos de comunicação.

**Palavras-chave:** Operadores Argumentativos; Gênero; Notícias *Online*; Argumentação.

**Abstract:** Supported by the argumentation theory developed by Ducrot and Bakhtin's circle of discourse genres, we observed if there is argumentation on online news and how they are built. The corpus corresponds to various news sites that carried Dilma Rousseff's victory to the presidency of Brazil in the 2010 elections. With the hypothesis that it would be impossible for a news text, at first belonging to the field of reporting, to state facts without committing to what is said, we found that a large portion of the argumentative power of online news are selected in dependence of the operators whose argumentative instructions determine the intent / guidance given to argumentative statements. The use of operators denotes newspapers' strategy, because the use of one or another operator refers to a pragmatic and intentional choice, a selection according to a purpose. The results allow us to identify argumentativeness in the genre online news, essential element to the enunciation constitution, to the structuring of utterances, the direction of the argumentative text, and the possibility to influence people's choices which highlights the ideological position of the media.

**Keywords:** Argumentative Operators; Genre; Online News; Argumentation.

### 1. Introdução

A comunicação *online* é realidade na vida de milhões de cidadãos. Em uma sociedade em que a urgência é quase uma necessidade diária, uma imposição social, a

---

\* Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM

velocidade da internet se consolidou em um campo gigantesco e gerador de produtos/serviços e informações de todos os tipos.

A rapidez da internet, junto às imensas possibilidades de comunicação, associou-se ao jornalismo *online*, o que permitiu maior visibilidade das informações em rede, com amplos resultados no que diz respeito à apuração dos fatos e à transformação destes fatos em notícia, o que fez com que a internet, de certa forma, interferisse no processo de produção do jornalismo contemporâneo que teve que se adequar a esse novo (ciber)espaço. As grandes revistas, jornais, *blogs* e outros meios de comunicação expõem seus trabalhos na *web*, onde a informação está sempre disponível, arquivada, acompanhando a imediatez característica da mídia.

O resultado não poderia ser outro: nos últimos anos o fluxo informativo publicado ininterruptamente pelas empresas jornalísticas tomou dimensões nunca antes constatadas e o volume de notícias atingiu patamares que fogem eventualmente do controle dos próprios veículos de comunicação. Tendo em vista nosso interesse em observar a argumentação em textos midiáticos, escolhemos como *corpus* notícias publicadas em jornais, *blogs* e revistas *online*, nacionalmente reconhecidos.

Escolhemos como *corpus* de análise notícias publicadas em um mesmo momento histórico, sobre um fato social importante, que circulou em todas as mídias: a vitória de Dilma Rousseff nas eleições para presidência do Brasil. Sua escolha como candidata, apontada por muitos como uma decisão unilateral do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lhe trouxera certo desconforto, obrigando-a a rebater as imagens negativas espetacularizadas pelas diversas mídias.

Com a apuração do voto eletrônico algumas horas após o fechamento das sessões eleitorais no Brasil, já era possível saber que a candidata petista era a nova presidente do país. Analisamos, pelo valor histórico e pela grande circulação desse acontecimento, notícias veiculadas no dia 31 de setembro de 2010, dia em que uma mulher foi eleita Presidente do Brasil, ou presidenta, como Dilma gosta de ser chamada.

Para a análise, partimos da teoria da argumentação na língua, desenvolvida por Ducrot e colaboradores, que postula ser a argumentação responsável por constituir os efeitos de sentido produzidos no texto. Estes podem ser estudados a partir de uma relação entre texto e discurso que leve em consideração a orientação argumentativa, os



jogos polifônicos e o interdiscurso, com base no ponto de vista da semântica da enunciação e dos gêneros do discurso do círculo de Bakhtin.

Nossa hipótese é de que é impossível a um texto noticioso, em princípio pertencente ao campo do relatar, expor fatos sem se comprometer com o que é dito, sem evidenciar o querer-dizer, o momento sócio-histórico, o posicionamento ideológico, sem se utilizar de estratégias argumentativas; uma vez que nenhum discurso está isento dessas características indispensáveis para a constituição da enunciação. Para Bakhtin (2003), a intenção é a primeira das características necessárias à produção de qualquer que seja o gênero textual, seja qual for a esfera em que se encontre; similarmente, para Ducrot (1989) a argumentação é inerente à língua.

Metodologicamente, selecionamos textos de diversos sites de notícias sobre a vitória de Dilma Rousseff. Dividimos o trabalho da seguinte forma: inicialmente, levantamos aspectos sobre Gêneros do Discurso, de acordo com o Círculo de Bakhtin, particularizando as características do gênero notícia; na terceira seção apresentamos informações sobre a Teoria da Argumentação na Língua para, em seguida, apresentamos a escala Argumentativa de Ducrot em que se configura uma escala de forças – maior ou menor – entre os conteúdos dos enunciados. Na seção cinco, com base em Koch (2008), Guimarães (2007) e Vogt (2009), elencamos os operadores argumentativos utilizados na análise. Na última seção analisamos o uso dos grupos de operadores mais recorrentes em nosso *corpus* para que possamos apresentar nossas considerações finais.

## **2. Os gêneros do discurso e a notícia *online***

O sucesso de qualquer comunicação depende de diversos fatores. Dentre eles, destacamos a escolha adequada do gênero dentro de uma esfera discursiva, no momento da enunciação, essencial para que o objetivo comunicativo se materialize e seja satisfatório em uma situação sócio-histórica dada. Essas situações são incomensuráveis, o que atesta a riqueza e a variedade infinita dos gêneros em nossa sociedade.

Nosso aporte teórico em relação aos gêneros está baseado no Círculo de Bakhtin, que os vê como discursivos, dialógicos, o que extrapola as características textuais, sem menosprezá-las, para observá-los também no âmbito social. Algumas

condições específicas relacionadas ao objetivo da comunicação, de acordo com a esfera em que os enunciados circulam, elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciados”, chamados por Bakhtin (2003, p.262) de “gêneros do discurso”. Esses emanam de uma situação social imediata determinando a estrutura da enunciação de uma comunicação verbal concreta.

São três as características essenciais dos gêneros discursivos: Tema, Estilo e Estrutura<sup>1</sup>. Essas características nos possibilitam evidenciar elementos dialógicos, como a abordagem de informações históricas; mudança de estilo e da estrutura composicional em virtude do Outro<sup>2</sup>; os elos que formam encadeamentos com a finalidade de provocar uma reação-resposta imediata. Todos esses elementos, que trazem consigo as características para que uma enunciação se estabeleça, são essenciais na produção de um gênero do discurso, porém nem sempre são percebidos pelos leitores.

A notícia é um dos diversos gêneros que circulam na esfera midiática, veiculada e divulgada em meios jornalísticos. Em tese, ela é um enunciado da ordem do relatar, organizado de forma particular, com a finalidade primeira de ser clara, imparcial e esclarecedora dos acontecimentos sociais, algo improvável para autores como Koch (2008) e Guimarães (2007), que veem a argumentação como inerente à língua. Como circula na sociedade, a notícia não está alheia a ideologias, uma vez que é dialógica, circula na e para a sociedade em um momento sócio-histórico marcado.

Tomamos como *corpus* notícias *online*, gênero que tem características próprias, sendo o suporte *web* uma das mais marcantes, pois é o que a diferencia das notícias veiculadas em jornais impressos. As notícias aqui levantadas têm um tema em comum, a vitória da candidata Dilma Rousseff, a primeira mulher a ocupar o mais alto cargo político da nação brasileira, à presidência da república do Brasil em 2010.

---

<sup>1</sup> De maneira geral, podemos compreender que: a) O Tema (ou conteúdo temático) evidencia o domínio de sentido de que o gênero se ocupa, o tema manifesta-se e é definido pelo enunciador, depende das situações e necessidades da enunciação. b) O Estilo manifesta-se na escolha dos vocábulos, na adequação da linguagem, é definido de acordo com o Outro, com a finalidade e com a própria estrutura do enunciado do gênero escolhido. A Estrutura Composicional é um elemento bem marcado uma vez que pode ser facilmente observado, pois segue padrões definidos pela sociedade, é o modo de organizar o texto.

<sup>2</sup> Compreendemos o Outro como o principal elemento definidor do que escrevemos, a quem todo o discurso se dirige e a quem se espera sempre uma atitude responsiva ativa, ou seja, uma ativa compreensão e resposta.

### 3. A argumentação (na língua)

Guimarães (2007, p.29) afirma que foi a partir das contribuições de Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombe que ficou conhecida e desenvolveu-se, por volta dos anos 70, a Teoria da Argumentação da Língua. Essa teoria baseia-se na noção de argumentação a partir de uma perspectiva imanente à língua, o que significa dizer que nessa proposta a argumentação é vista como parte integrante, inerente à língua, inserida na própria forma linguística que irá impor determinadas argumentações em detrimento de outras. Assim, pode-se verificar que inerente à atividade da língua está a atividade argumentativa, o fato de que, toda vez que se fala se argumenta.

Desta forma, entende-se que na argumentação *strictu sensu* qualquer enunciação possui uma função argumentativa, está relacionada a outras enunciações porque direciona sentidos. A direção argumentativa é marcada nos enunciados pelos **Operadores Argumentativos**, termo de Ducrot, criador da semântica argumentativa, para apontar que alguns elementos da gramática de uma língua servem para indicar a força argumentativa em enunciados.

Ainda em Ducrot (1987, p.12), vemos que os operadores argumentativos estão presentes na gramática de cada língua, classificados em classes argumentativas diversas, como conjunções, advérbios, locuções conjuntivas, conectivos, ou ainda podem não ser incluídas em nenhuma das classes gramaticais, ou seja, serem classificadas à parte, como palavras denotadoras de inclusão, de exclusão, de retificação, etc. São palavras a que a gramática tradicional não tem dado atenção especial, seja na classificação ou no ensino de língua portuguesa, descaso apontado por Koch (2008, p.102), que afirma: “a gramática tradicional considera (os operadores argumentativos) apenas como elementos meramente relacionais”. Para a autora, esses operadores deveriam ter maior atenção, pois “são responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa dos enunciados”.

Partindo, então, do pressuposto de que há uma argumentação inerente à língua, Ducrot (1987) reformula sua teoria cuja hipótese central assevera que certas palavras de uma língua possuem força ou valor argumentativo. Esta determinação da argumentatividade é produzida, particularmente, por meio dos operadores argumentativos. Koch (2008) aponta para esse mesmo sentido, de que é evidente que todo discurso tem, dentro da sua construção, mecanismos que, por sua vez, sustentam a

argumentação desse discurso. Caberia a quem produz um enunciado, levantar esses meios disponíveis na língua para alcançar o objetivo a que se propõe, meios que estruturam o texto, tornam o texto coeso, coerente, e funcionam de forma a orientar o sentido, a direção existente em um enunciado.

#### 4. A escala argumentativa

De acordo com Guimarães (2007, p.25), na esteira de Ducrot, muitos dos estudos de semântica no Brasil têm considerado os conceitos de classe e escala argumentativa, a partir da consideração de que, ao se descrever semanticamente um enunciado, deve-se levar em conta a noção de orientação argumentativa que está marcada, como uma regularidade enunciativa, no enunciado. Isso equivale a dizer que orientar argumentativamente é apresentar A como sendo o que se considera como devendo fazer o interlocutor concluir C. O que leva à conclusão é o próprio A. Dessa forma, o conteúdo de A é dado como razão para se crer em C.

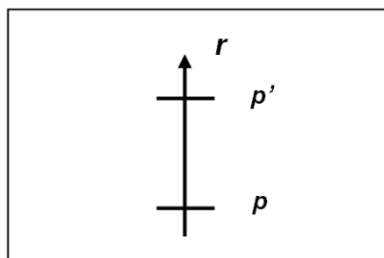
Para explicitar a noção de **classe argumentativa**, Ducrot (1987, p.180) explica que, se o locutor coloca **p** e **p'** como argumentos a favor de um enunciado **r**, é porque considera **p** e **p'** como pertencentes à classe argumentativa determinada por esse enunciado. Por outro lado, se **p'** é mais forte que **p** em relação a **r** e o locutor contenta-se com **p** como prova de **r** implica contentar-se também com **p'**, mas não o inverso. Na medida em que uma classe argumentativa comporta semelhante relação de ordem, Ducrot a denomina **escala argumentativa**.

Sob o ponto de vista de Guimarães (2007, p. 27),

[...] uma classe argumentativa é constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão que define a classe argumentativa. E não só numa situação particular específica, mas como uma regularidade que se apresenta como se desse em todas as situações de enunciações possíveis.

Assim, configurado o conceito de classe argumentativa, o autor considera que “... uma escala argumentativa é uma classe argumentativa em que se configuram uma

relação de força maior ou menor dos conteúdos dos enunciados”. (GUIMARÃES, 2007, p. 28).



**Gráfico 1.** A Escala Argumentativa

Conforme representado no gráfico 1, para Ducrot (1987, p.182), “... o enunciado **p'** é mais forte que **p**, se toda classe argumentativa que contém **p** contém também **p'** e se **p'** é nela, cada vez, superior a **p**”. Dessa forma, pode-se concluir que todo enunciado do tipo X (em que X é uma variável) é de uma classe argumentativa **r**. Portanto, a orientação argumentativa de um enunciado, que é constituída pelas singularidades semânticas desse enunciado, está marcada, como uma regularidade enunciativa no enunciado.

## 5. Os operadores argumentativos

Os apontamentos de Ducrot (1989), Koch (2008) e Guimarães (2007) ainda que apresentem vários dos recursos de que a língua dispõe para a argumentação, demonstram ser impossível delimitar todas as estratégias que podem ser utilizadas durante o que Ducrot chamou de “jogo comunicativo”. Entretanto, com vistas à análise de nosso corpus, organizamos aqui um elenco de operadores argumentativos, que não fecha a sua totalidade, com suas funções, usando as propostas de Koch (2008, p. 104-110), Guimarães (2007, p. 35-186) e Vogt (2009, p. 35-72). Esses autores elencaram operadores argumentativos (ou conjunções argumentativas)<sup>3</sup> e suas funções básicas:

- i) operadores que estabelecem a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão **r**: **mesmo, até, até mesmo, inclusive, nem**; ou então o mais fraco: **ao menos, pelo menos, no mínimo**, deixando subentendido que existem outros mais fortes;

---

<sup>3</sup> Vogt (2009) utiliza esta nomenclatura em lugar de Operadores Argumentativos.

- ii) operadores que encadeiam duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido: **e, também, nem, tanto ... como, não só ... mas também, além de, além disso** etc.;
  - iii) operador que pode servir como marcador de excesso temporal, não-temporal, como **ainda**; ou como introdutor de mais um argumento a favor de determinada conclusão;
  - iv) operador que pode ser empregado como indicador de mudança de estado, como o **já**;
  - v) operadores que servem para introduzir um argumento decisivo, apresentado como um acréscimo: **além do mais, além de tudo, além disso, ademais**;
  - vi) operadores que servem para introduzir uma relação de oposição: **no entanto, embora, ainda que, mesmo que, apesar de que, mas, porém, contudo, todavia, entretanto**.
  - vii) operadores que introduzem uma retificação, um esclarecimento: **isto é, ou seja, quer dizer**;
  - viii) operadores que têm escalas orientadas no sentido da afirmação plena (universal afirmativa: **tudo, todos, muitos**) ou da negação plena (universal negativa: **nada, nenhum, poucos**);
  - ix) operadores que orientam, também, no sentido da negação (**pouco**) e no sentido da afirmação (**um pouco**);
- Em outro estudo, Koch (2007) assinala outros operadores que marcam o discurso argumentativo:
- x) operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: **portanto, logo, pois, por conseguinte, em decorrência, conseqüentemente** etc.;
  - xi) operadores que servem para indicar conclusões alternativas: **ou, quer ... quer, seja ... seja, ou então** etc.;
  - xii) operadores que servem para estabelecer relações de comparação entre elementos tendo em vista uma conclusão: **mais que, menos que, como** etc.;
  - xiii) operadores que servem para introduzir uma explicação relativa ao dito em outro enunciado: **porque, que, já que** etc.;
  - xiv) operadores que obedecem a regras combinatórias que servem para apontar ou uma afirmação da totalidade (**quase**), ou uma negação total (**apenas, só, somente**).

Não pretendemos aqui classificar esses operadores como coordenativos ou subordinativos, mesmo porque acreditamos que um mesmo operador pode pertencer a mais de uma classe. Neste trabalho nos interessam os valores/sentidos que esses operadores podem assumir dentro do texto, no momento da enunciação. Mesmo não abordando todos os operadores em nossa análise, optamos por fazer esse levantamento para atestar a riqueza e evidenciar a quantidade/possibilidades desses operadores argumentativos.

## 6. Análise

Analisamos, nesta seção, como os operadores argumentativos são responsáveis pela quebra dessa aparente imparcialidade desse tipo de texto relatado. Nossa análise não é quantitativa, mas qualitativa, pois nosso objetivo é descrever o funcionamento semântico-argumentativo desses operadores dentro dos textos investigados, observando os efeitos de sentidos gerados pelo uso dessa estratégia argumentativa na tessitura dos textos. Contudo, inicialmente, julgamos oportuno levantar as ocorrências dos operadores nas notícias que compreendem nosso *corpus*:

OPERADORES	USOS
Mesmo, até, até mesmo, inclusive, nem	24
E, também, nem, tanto ... como, não só ... mas também	19
Ainda	16
Já	13
Além de, além do mais, além de tudo, além disso, ademais	13
No entanto, embora, ainda que, mesmo que, apesar de que, mas, porém, contudo, todavia, entretanto	10

Tabela 1 - Operadores Argumentativos mais utilizados nas notícias *online*.

Quantificados os usos dos operadores nas notícias, passemos à análise. Observamos, na tabela 1, o uso dos seis grupos de operadores mais encontrados nos *corpus*. O primeiro grupo de operadores que analisaremos são os que estabelecem a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão **r**: **mesmo, até, até mesmo, inclusive, nem**.

01. Lula participou de vários comícios e declarou repetidamente o apoio à candidata, o que **inclusive** rendeu a ele muitas por propaganda eleitoral antecipada. (G1)

02. O pai de Dilma, Pedro Rouseff, veio para a América Latina na década de 30 do século passado. Viúvo, deixou um filho, Luben, na Bulgária. Passou por Salvador, Buenos Aires e acabou se instalando

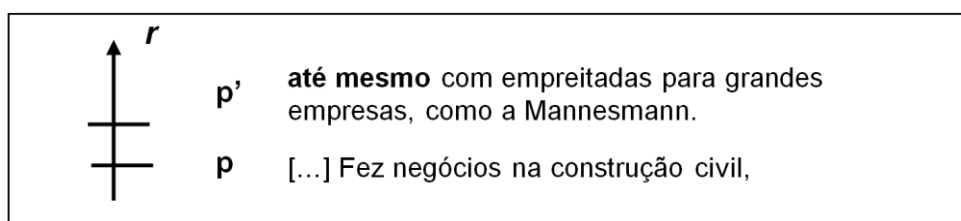
em São Paulo. Fez negócios na construção civil **e até mesmo** com empreitadas para grandes empresas, como a Mannesmann. (FOLHA)

Conforme a teoria de Koch (2008, p.95), o operador **mesmo** tem a função semântica de estabelecer hierarquias dos elementos em uma escala, com a função de assinalar um argumento como mais forte, ou mais fraco, para uma conclusão, deixando subentendido que existem outros mais fortes. Foi um dos operadores mais utilizados nas notícias *online* aqui selecionadas. A utilização deste operador está relacionada à busca da mudança de opinião do interlocutor (pode ser utilizado também como confirmação, ratificação ou ênfase em enunciados); introduz argumentos decisivos de persuasão de acordo com a finalidade pretendida.

A gramática normativa sequer cita o **mesmo** como um elemento linguístico que liga elementos entre si. O operador **mesmo** funciona como elemento fundamental para a argumentação nas situações descritas, uma vez que se torna elemento decisivo para a confirmação da verdade do que se está sendo afirmada. Ducrot (1989) salienta a impossibilidade de dar uma descrição puramente informacional de um enunciado com **até mesmo**. Esse operador é normalmente utilizado como forma de evidenciar o argumento mais forte e, eventualmente, em certos contextos, como decisivo.

Enunciar uma frase do tipo **p até mesmo p'**, é sempre pressupor que existe certa **r** (conclusão), que determina uma escala argumentativa em que **p'** é superior a **p**. Isso acontece no exemplo 02, em que seria impossível alcançar a intenção argumentativa sem o uso do operador **até mesmo**. Este operador introduz o argumento mais forte, da escala orientada no sentido da conclusão **r**. Isso acontece também com os outros dois operadores evidenciados nos exemplos.

Vejamos o gráfico:



**Gráfico 2.** Escala Argumentativa com o operador **até mesmo**.



Essa escolha determina a escala argumentativa apresentada em que **p'** se mostra superior a **p**. Os dois argumentos orientam uma mesma conclusão **r**, mas **p'**, que contém o operador **até mesmo, no mínimo, inclusive**, conduz melhor a ela.

Note-se que qualquer um desses operadores são considerados como advérbios para as gramáticas tradicionais de Língua Portuguesa. Porém, observamos nos exemplos que, mais do que acrescentar uma circunstância ao verbo, esses operadores produzem um efeito particular que orienta a leitura de quem participa da enunciação. Assim, nos exemplos 01 e 02, o argumento **p'** é aquele em que se inserem os operadores **inclusive** e **até mesmo**, como mais forte dentro de uma escala argumentativa.

O segundo grupo de operadores mais utilizados no *corpus* são os que encadeiam duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido: **e, também, nem, tanto ... como, não só ... mas também, além de, além disso.**;

03. Pois bem, dessa vez Dilma quebrou a corrente. Não deu exclusividade, **nem** para a Globo, **nem** para a Record. Falou com as duas emissoras. (CAFÉ COM NOTÍCIAS)

04. Cresceu nas pesquisas e chegou a ter mais de 50% dos votos válidos em todas elas, mas começou a oscilar negativamente dias antes do primeiro turno, após a revelação dos escândalos de corrupção na Casa Civil e da entrada do tema do aborto na campanha.(FOLHA)

05. Logo no primeiro debate do segundo turno, reagiu aos ataques que vinha sofrendo e contra-atacou Serra. (FOLHA)

06. Além das viagens à África e Ásia, Dilma deve acompanhar Lula em outras oito viagens até o fim do mandato do atual presidente - e, conforme os petistas, a dupla deve dar prioridade aos vizinhos de continente, com prováveis visitas à Argentina e ao Chile. (VEJA)

07. A candidata do PT à Presidência, Dilma Rousseff, foi eleita neste domingo e será a primeira mulher a ocupar o cargo mais alto da República. (ESTADÃO)

Para Koch (2008), argumentos encadeados por operadores como **e, também, nem, tanto ... como, não só ... mas também, além de, além disso** costumam ser orientados em um mesmo sentido e normalmente possuem valor aditivo, mas podem evidenciar relações de outras conjunções. Esses operadores se destacaram nas notícias analisadas, o que resultou num alto índice no *corpus*, destaque para o operador **e**. No exemplo 03, observamos o operador **nem** que normalmente é utilizado para destacar

argumentos mais fortes em uma escala argumentativa que seja orientada para uma conclusão **r**. Esse operador seleciona o argumento mais forte, pois se espera que a conclusão introduza a emissora que teria exclusividade do primeiro pronunciamento de Dilma, embora a conclusão tenha sido o pronunciamento para ambas, o que pode evidenciar que a Globo não foi deixada de lado no pronunciamento, porém não possui mais exclusividade.

O operador **e** foi o operador com maior frequência nesse grupo, justificado uma vez que o gênero notícia *online* relata, reúne informações sobre determinado fato. Este operador reúne argumentos que têm a mesma força argumentativa, encadeiam nos enunciados proposições que não anulam umas as outras. Nos exemplos 04, e 05 as relações aditivas ficam evidentes; uma asserção será verdadeira se a outra for verdadeira também, e vice-versa. Porém, no exemplo 06 a relação estabelecida por esse operador não é de adição e sim de contraste. O operador **e** tem valor de **mas**, contrapõe o que fora exposto nos enunciados anteriores, a ideia é a de que Lula e Dilma farão diversas viagens, **mas** darão prioridade para os vizinhos de continentes. O **além de**, presente no exemplo 06 será observado em outro momento nesta análise.

O terceiro grupo que contém o operador **ainda** pode servir como marcador temporal, não-temporal, ou como introdutor de mais um argumento a favor de determinada conclusão;

08. Foi na Capital que Dilma votou pouco depois das 9h deste domingo, em companhia do governador eleito Tarso Genro (PT) e sob o foco de dezenas de câmeras, **ainda** nos anos 70, a nova presidente formou-se em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (ZERO HORA)

09. A presidente eleita insistiu tanto na defesa de avanços recentes que nem sequer apresentou plano de governo. [...] **Ainda assim**, com tantas dúvidas sobre o que virá, não houve solavancos no mercado financeiro. (UOL)

No exemplo 08, evidencia-se a relação temporal estabelecida pelo operador **ainda**, porém como assinalamos acima, esse operador pode servir também como introdutor de mais um argumento a uma conclusão, por isso não podemos deixar esse operador passar despercebido. No exemplo 09, essa força fica caracterizada na relação entre os dois parágrafos. O **ainda assim** mostra-se responsável pela introdução de um

argumento por meio de uma concessão, um mecanismo persuasivo que visa a adesão do leitor à informação exposta pelo jornal, marca um posicionamento de crítica (ideologia). Direcionaremos agora nossa atenção para o operador **já**, que também é empregado em dois sentidos;

10. Ficou por pouco o triunfo **já** no 1º turno, depois de uma onda de rumores e outra de denúncias envolvendo seus aliados. (UOL)

11. Pelo Ibope, Dilma Rousseff tem 51% contra 31% de José Serra e 17% de Marina Silva. No Datafolha, Dilma soma 50% contra os mesmos 31% de Serra e os 17% de Marina. **Já** no segundo turno, Dilma tem 51% (no Ibope) e 52% (no Datafolha) contra 37% e 40% de Serra (Ibope e Datafolha). (CENTRAL DE NOTÍCIAS)

A presença desse operador pode denotar uma mudança de estado (conforme abordamos no item IV), em que aponta para o sentido de oposição entre as relações, no entanto podemos e evidenciar também seu caráter temporal como no exemplo 10 em que **já** tem o caráter temporal bem marcado, pois evidencia o momento do primeiro turno em que Dilma não teria ganhado por pouco. Em 11, o **já** tem ainda outro valor, mostra-se contrastivo. Estabelece a mesma relação que o **mas**, porque contrapõe argumentos contrários, opondo semanticamente uma proposição a outra, evidenciando uma quebra de expectativa, de mudança dos rumos da eleição, caracterizando um jogo de direções argumentativas contrárias.

Os operadores que vêm a seguir servem para introduzir um argumento decisivo, apresentado como um acréscimo. São eles: **além de**, **aliás**, **além do mais**, **além de tudo**, **além disso**, **ademais**.

12. **Além de** marcar uma histórica vitória feminina nas disputas pelo comando do país, o resultado do pleito deste domingo representa a eleição da primeira líder política com fortes laços com o Rio Grande do Sul desde que o general Ernesto Geisel, nascido em Bento Gonçalves, deixou o poder em março de 1979. (ZERO HORA)

13. Antes da deflagração da campanha, o presidente também se empenhou em montar uma grande aliança política, que, **além da** adesão de aliados históricos do PT, como PSB e PC do B, incluiu o PMDB, um dos maiores partidos do país. (LEGAL NA NET)

14. A presidente Dilma Rousseff e o presidente Lula construíram uma coalização política poderosa. **Além de** montar os mecanismos que

aprofundem a educação dos mais pobres. Dilma pode fazer o Brasil seguir mudando. (CONVERSA AFIADA)

15. Segundo companheiros de militância, Dilma teria desenvoltura e grande capacidade de liderança, impondo-se perante homens acostumados a mandar. Não teria participado diretamente das ações armadas, pois era conhecida por sua atuação pública, contatos com sindicatos, aulas de marxismo e responsabilidade pelo jornal O Piquete. **Além disso**, aprendeu a lidar com armamentos e a enfrentar a polícia. (TRIBUNA DO NORTE)

Vogt (2009) e Guimarães (2007) assinalam que o uso do **além de** serve como um encadeamento de argumentos orientados no mesmo sentido (assim como o operador e já explicitado), o que pode ser observado em todos os exemplos acima. Esse operador sequer é considerado por gramáticos como conjunção. Para nós, o operador tem força expressiva. Em 15, por exemplo, evidencia a força e a coragem da petista, mas diferente do **até mesmo** o **além de** não constitui uma diferença de força argumentativa, o que nos permite concordar com Guimarães (2007, p. 98) ao dizer que o “*além de* tem a mesma função constituir argumentos de mesma força, situando ambos os enunciados em um mesmo ponto da escala.”

O último grupo de operadores serve para introduzir uma relação de oposição: **no entanto, embora, ainda que, mesmo que, apesar de que, mas, porém, contudo, todavia, entretanto**. Vejamos os exemplos,

16. **Apesar do** poder acumulado e do protagonismo que passou a exercer ao lado de Lula, até outubro de 2007 Dilma negava que seria candidata. (FOLHA)

17. **Apesar da** grande afinidade política, Dilma e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva têm perfis opostos e, dado o temperamento da presidenta eleita, conhecida por ser “durona”, ter algum conhecimento sobre suas preferências é fundamental quando o objetivo é agradar. (VOTE BRASIL)

18. O legado de Lula pode não ter acabado, **embora** tenha ele dito em várias ocasiões que ex-presidente não tem que dar palpite na gestão do que foi eleito. (CENTRAL DE NOTÍCIAS)

Essas contrariedades de argumentos, observadas em todos os exemplos acima, muito se assemelham ao uso do **Façamos** uma observação sobre o uso desse operador. Nos exemplos, o uso dos operadores **embora** e **apesar de** não apenas ligam as sequências dos enunciados, mas alteram a sua orientação argumentativa, projetam o

significado de maneira a tornar mais forte o argumento em que se insere. Desta forma, leva-se o leitor do texto à adesão das ideias defendidas, e essa refutação colabora para a sustentação dos argumentos encadeados, direcionando a argumentação. Não há como negar que o uso desses operadores sejam estratégias argumentativas, reveladoras, inclusive, das ideologias presentes nas notícias.

## 7. Conclusão

Com a finalidade de observar como textos noticiosos utilizam estratégias argumentativas ao relatar fatos, selecionamos como *corpus* notícias *online* de diferentes jornais que relataram a vitória da candidata Dilma Rousseff nas eleições em 2010. No *corpus*, encontramos ao todo 95 operadores argumentativos que foram separados em seis grandes grupos semânticos para que pudéssemos nos ater especificamente às funções semântico-argumentativas de cada grupo.

Nas notícias, os operadores não são utilizados somente como conectivos ou elementos relacionais como postula a gramática normativa; os operadores mostram-se com força argumentativa, são direcionadores da argumentação, de sentidos, orientando a leitura do Outro, participante da enunciação.

A utilização dos operadores denota uma estratégia dos jornais, pois a seleção de um ou de outro operador remete a uma escolha pragmática, intencional, seleção de acordo com a finalidade enunciativa, o que nos permite identificar, no gênero notícia *online*, a argumentatividade, elemento essencial para a constituição da enunciação, a estruturação dos enunciados e ao direcionamento argumentativo do texto.

Sabemos que ao utilizar a língua o indivíduo está sempre exercendo uma ação sobre o outro. Esta ação foi exercida em nosso *corpus* por meio dos operadores que deram força argumentativa dos enunciados, mostraram-se marcas capazes de orientar a sequência do discurso, direcionando sentidos a fim de convencer o Outro, o público leitor do jornal. Na relação entre o gênero notícia *online* e os operadores argumentativos, foi possível concluir ainda que os operadores além de estruturarem o texto são estratégias de argumentação que revelam/posicionam ideologicamente os veículos de comunicação.

A utilização dos operadores não revelam, a nosso ver, imparcialidade por parte do jornal, uma vez que o uso dessa estratégia dotada de eficácia argumentativa se dá na possibilidade de exercer influência sobre as escolhas dos outros, o que resulta na convicção de que esse condicionamento é inerente a língua, constitutivo do discurso midiático.

## 8. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUCROT, Oswald. **Dizer e não dizer**. Princípios de semântica lingüística. Trad. Eduardo Guimarães, Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e “topoi” argumentativos**. In: GUIMARÃES, E. (Org.). História e sentido na linguagem. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 13-38, 1989.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: Um estudo das conjunções do Português. Campinas, São Paulo: Pontes, 4a. edição ver. e amp., 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**: contribuição para uma teoria semântica argumentativa. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2009.

### Sites visitados:

AMORIM, P. H. Dilma eleita: maioria para governar e mudar!. **Conversa Afiada**. Disponível em: <http://www.conversaafiada.com.br/brasil/2010>. Acesso em: 01 nov. 2010.

BENCKE, C.; SAVARESE, M. Dilma é eleita primeira mulher presidente do Brasil. **UOL**. Disponível em: <http://eleicoes.uol.com.br/2010>. Acesso em: 31 out. 2010.

DELLIA, M. Uma mulher no Planalto: Dilma é eleita presidente. **Veja.com**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 31 out. 2010.

DILMA ELEITA; É a 1ª Mulher Presidente do Brasil “Apuração Eleições 2010”. **Legal na net**. Disponível em: <http://www.legalnanet.com.br>. Acesso em: 01 nov. 2010.

DILMA ROUSSEFF é a primeira mulher eleita presidente do Brasil, aponta Datafolha. **Folha.com**. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 31 out. 2010.

DILMA ROUSSEFF é eleita primeira mulher presidente do Brasil. **G1**. Disponível em: <http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/10>. Acesso em: 01 nov. 2010.

DILMA ROUSSEFF é eleita presidente do Brasil. **Tribuna do Norte**. Disponível em: <http://tribunadonorte.com.br/noticia>. Acesso em: 01 nov. 2010.

DILMA ROUSSEFF é eleita primeira mulher presidente do País. **Terra**. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/eleicoes/2010/noticias>. Acesso em: 01 nov. 2010.

GONZATTO, M. Dilma Rousseff é eleita presidente do Brasil. **Zero Hora**. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br>. Acesso em: 01 nov. 2010.

GUIDORIZZI, G. Indefinição na véspera do pleito. **Central de Notícias**. Disponível em: <http://centraldenoticias.wordpress.com>. Acesso em: 31 out. 2010.

SADI, A.; GALHARDO, R. Guia do bajulador: Saiba como se dar bem com Dilma Rousseff. **Vote Brasil**. Disponível em: <http://www.votebrasil.com/noticia/politica>. Acesso em: 31 out. 2010.

VERONI, Vander. Após ser eleita, Dilma Rousseff dá entrevista ao vivo no Jornal da Record e Jornal Nacional. **Café — com notícia**. Disponível em: <http://cafecomnoticias.blogspot.com>. Acesso em: 31 out. 2010.

WARTH, A.; FROUFE, C.; LOPES, E. Dilma é eleita primeira mulher presidente do Brasil. **Estadão.com**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional>. Acesso em: 31 out. 2010.

Artigo recebido em: 16.03.2012

Artigo aprovado em: 07.05.2012

## A blasfêmia: suas interfaces em contexto bilíngue

Vitalina Maria Frosi\*

**Resumo:** Este artigo focaliza a prática da blasfêmia em uso no contexto de línguas em contato de português e italiano, na região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul. Aborda aspectos gerais do turpilóquio em suas interfaces com a língua, com a cultura e com a identidade dos ítalo-descendentes. Os dados foram levantados através de pesquisa de campo realizada com entrevistas semiestruturadas, abrangendo, além da área de colonização italiana, também as áreas limítrofes de colonização alemã. A pesquisa tem caráter qualitativo. Este trabalho dá realce à blasfêmia e a seus eufemismos, buscando suporte teórico em estudos específicos desenvolvidos por pesquisadores italianos. A blasfêmia é analisada aqui como um elemento cultural típico do mundo italiano. Sua prática constitui um fenômeno de aparente contradição com a fé e com o espírito religioso da doutrina católica que sempre norteou a vida dos ítalo-brasileiros. Proferida em dialeto italiano, a blasfêmia estende seu domínio além do bilinguismo que está em vias de extinção. Os eufemismos, como atenuantes da ofensa dirigida a Deus e às outras divindades, passam também a exercer o papel de marcadores da fala, por vezes, esvaziados do sentido original.

**Palavras-chave:** blasfêmia; eufemismo; italiano; cultura.

**Resumen:** Este artículo enfoca la práctica de la blasfemia en el contexto de lenguas en contacto de portugués e italiano, en el área brasileña del nordeste del estado de Rio Grande do Sul. Aborda aspectos generales del hablar grosero en sus interfaces con la lengua, con la cultura y con la identidad de los ítalo- descendientes. Los datos fueron levantados a través de investigación de campo realizado con entrevistas semi-estructuradas, abarcando, además del área de colonización italiana, también las áreas limítrofes de colonización alemana. La investigación tiene carácter cualitativo. Este trabajo da realce a la blasfemia y a sus eufemismos, buscando soporte teórico en estudios específicos desarrollados por investigadores italianos. La blasfemia es analizada como un elemento cultural del mundo italiano. Su práctica constituye un fenómeno de aparente contradicción con el espíritu religioso de la doctrina católica que siempre dirigió la vida de los ítalo-descendientes. Proferida en dialecto italiano, la blasfemia extiende su dominio más allá del bilingüismo que está en vías de extinción. Los eufemismos, con atenuantes de la ofensa dirigida a Dios y a las otras divindades, pasan también a ejercer el papel de marcadores del habla, vaciados del sentido original.

**Palabras clave:** blasfemia, eufemismo, italiano, cultura

Já disse: sou lúcido.  
Nada de estéticas com o coração: sou lúcido.  
Merda! Sou lúcido.  
(Álvaro de Campos, Heterónimo de Fernando Pessoa).

---

\* Doutora em Educação, docente do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS).



## **Introdução**

Este estudo insere-se na lexicologia, precisamente no segmento da linguagem que reúne o léxico do falar torpe, da blasfêmia, da ofensa, do ultraje, resumidamente, do turpilóquio. Levamos em conta o contexto bilíngue de português e dialeto italiano da Região de Colonização Italiana do nordeste do Rio Grande do Sul – RCI – definido, hoje, como instável, passivo e restrito, com solução evidente para o monolinguismo de língua portuguesa (FROSI; MIORANZA, 2009, p. 114-115; FAGGION, 2007, p. 136).

Partimos do pressuposto de que o turpilóquio está presente em todas as línguas conhecidas do mundo. Pelo seu uso e pelas suas especificidades, ele se constitui num fato social que, presumimos, tenha dimensões diversas e variadas, conforme os valores e a visão de mundo de cada povo.

As imprecações, os palavrões, os nomes injuriosos, o falar torpe em geral, a blasfêmia e seus vários eufemismos constituem um segmento da linguagem oral da RCI, ao que nos é dado saber, ainda não contemplado com estudos acadêmicos de caráter científico, além dos que têm sido realizados pela equipe do Projeto Turpilóquio, desenvolvido de 2007 a 2009, junto ao programa de Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul.

A investigação compreende também um breve estudo dos eufemismos. Buscamos entender qual seria a motivação para o uso da blasfêmia, que vem se estendendo no tempo da RCI por mais de 130 anos de sua história. Questionamos que sentido teria a permanência da prática da blasfêmia no seio do grupo étnico minoritário ítalo-brasileiro da RCI, mesmo no contexto atual em que o bilinguismo sofre anulação em favor do português.

Tivemos como objetivo principal analisar o turpilóquio em linhas amplas, aprofundando o estudo da blasfêmia, com foco nos aspectos culturais e nas formas linguísticas que lhe dão suporte. A blasfêmia foi estudada como elemento marcante do universo linguístico-cultural ítalo-gaúcho.

Outros objetivos, não menos importantes, estiveram presentes no desenvolvimento do trabalho, como o de dar, na medida do possível, uma explicação para o uso da blasfêmia em confronto com a religiosidade católica que sempre marcou a

vida das pessoas das comunidades da amostra. Analisamos, brevemente, também as blasfêmias, tendo em conta o gênero e a faixa etária dos blasfemadores.

Nossa análise buscou suporte teórico em vários estudiosos que trabalharam sobre este tema ou em áreas afins. Dentre muitos, valemo-nos dos textos de Paratesi (1964; 2009); Tartamella (2006); Zanni (2000); Capuano (2007); Duranti (2002); Benveniste (2006); Aquino (1980); Greco (1994); Pinker (2008). Além desses, servimo-nos de outros, todos eles constantes nas referências bibliográficas, a seguir.

A investigação foi desenvolvida mediante levantamento e registro dos dados com pesquisa de campo. Usamos a entrevista semiestruturada. Além das entrevistas gravadas, incluímos os dados registrados por oitiva pelos componentes da equipe do projeto de pesquisa Turpilóquio. Para registro dos dados em situações espontâneas, assistiu-se a festas, partidas de futebol e a jogos de cartas nas bodegas<sup>1</sup>. Esta modalidade de ação mostrou-se necessária para compensar o silêncio e a inibição dos sujeitos, constrangidos em ter de proferir blasfêmias e outros nomes, quando solicitados a dar exemplos.

Valemo-nos, para o início da atividade, do material gravado em 2002 e 2003 por Marlei Zanetti, na época, aluna do curso de língua italiana da UCS. O material registrado nessa fase preliminar foi obtido através de entrevistas livres, feitas com informantes das localidades de Ana Rech - uma das regiões administrativas do município de Caxias do Sul - e de Vila Seca, um dos distritos desse mesmo município. Incluímos, outrossim, dados registrados em investigações anteriores.<sup>2</sup> Partimos, assim, em 2007, para a pesquisa do falar torpe, com um conjunto de dados bastante

---

<sup>1</sup> A bodega é um estabelecimento frequentado pelos moradores das pequenas localidades rurais, em geral, no domingo, para jogarem cartas, tomar cerveja ou outra bebida e assistir a jogos de futebol. No passado, somente os homens frequentavam as bodegas; as mulheres se faziam presentes só no dia em que era festejado o santo padroeiro da capela da localidade. Hoje, a bodega é também chamada de salão e, às vezes, nela reúnem-se também as jovens da localidade, para conversar e ouvir música. Nas bodegas, realizam-se, normalmente, também os encontros das senhoras que compõem o Clube de Mães.

<sup>2</sup> Em 2004 e 2005, foi desenvolvido um projeto de pesquisa, intitulado “Linguagem da Região Colonial Italiana: prestígio e estigmatização”, referido, comumente, pela sigla ESTIGMA. Esse projeto teve como objetivo geral realizar um estudo do binômio prestígio e estigmatização sociolinguística na comunidade de fala de Caxias do Sul e desenvolver uma explicação do fenômeno para melhor compreensão da relação entre linguagem e cultura da RCI (cf. FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2010). O instrumento utilizado na pesquisa do projeto ESTIGMA continha, além das questões atinentes aos objetivos daquele projeto, um módulo específico sobre a blasfêmia. Foram levadas em conta, também, as formas blasfêmias, espontaneamente produzidas pelos sujeitos das entrevistas sociolinguísticas do BDSer – Banco de Dados de Fala da Serra Gaúcha. Essa atividade foi desenvolvida no período de agosto de 2002 a julho de 2005 (cf. BATTISTI, Elisa et alii, 2006).

significativo que serviu para aperfeiçoarmos o instrumento utilizado. Privilegiamos, como área para a realização da pesquisa de campo, os municípios de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Farroupilha. A delimitação desse espaço geográfico foi feita tendo em conta a representatividade numérica dos habitantes ítalo-gaúchos de origem vêneta, lombarda e trentina (cf. FROSI; MIORANZA, 1975). Ao mesmo tempo em que a amostra revelou ser representativa, mostrou-se, também, adequada por compreender as variedades linguísticas comuns a toda a RCI.

Na transcrição dos termos dialetais italianos (blasfêmias e eufemismos) adotamos o sistema ortográfico consignado no manual *Grafia Veneta Unitaria* (cf. CORTELAZZO et alii, 1995).

Em síntese, o trabalho foi realizado mediante pesquisa de campo, com utilização da entrevista semiestruturada e com acréscimo do material obtido por oitiva. A área selecionada compreendeu os três municípios mais populosos e economicamente mais desenvolvidos da RCI. A pesquisa teve caráter qualitativo.

### **Palavras: seus usos, suas interfaces**

Através da linguagem articulada, o homem se situa no mundo como um ser diferente dos animais, superior a eles por sua expressão vocal. Por meio da língua, um grupo humano se identifica ou se distingue dos demais. Nesse sentido, dentre todas as espécies, o ser humano é o único dotado da capacidade de linguagem articulada, que é distinta das demais capacidades cognitivas. A língua, mais do que qualquer outro elemento cultural, sobretudo a língua materna, confere ao indivíduo uma identidade própria e o insere num grupo específico. “É indiscutível a importância que tem a língua materna na manifestação da cultura e da etnicidade de um grupo étnico” (FROSI, 2007, p. 148).

“A palavra étnica, como o elo de uma corrente, une uma geração à outra e, ao mesmo tempo, as separa na linha sucessória do tempo, no espaço habitado pelos homens” (FROSI, 2008, p. 128). Não só: “a palavra oral transpõe as distâncias, modifica-se de um lugar a outro por contatos diversos e variados. Acima de tudo, a língua de origem preserva e retém sinais inequívocos da cultura própria do grupo” (FROSI, 2008, p. 128), do seu mundo de valores e crenças, de suas fragilidades, de seus

hábitos linguísticos e culturais recorrentes, levados adiante mesmo em território estrangeiro. Os dialetos italianos, transplantados na RCI pelos imigrantes do norte da Itália, constituíam o universo linguístico deles, em terras brasileiras do sul do Brasil, neste caso, em solo gaúcho (cf. FROSI; MIORANZA, 2009). Essencialmente orais, essas falas intermediaram o bem e o mal, a dor e a saudade, a insuficiência humana, o medo e a coragem, a fome e o alimento. Elas serviram o canto, as estórias e cantilenas, os ditos e provérbios, as preces e fórmulas benfazejas, o dizer bonito e o falar feio, os insultos e as blasfêmias. Os dialetos italianos foram trilhas por onde andaram os sentidos da vida, do tempo transcorrido, das travessias efetuadas, às vezes, com perdas, outras, com ganhos. As palavras são como esteiras: por elas passam e chegam ideias e sentimentos, reflexões e emoções; são signos diferenciadores entre os homens e todos os outros entes do mundo. As palavras carregam significados que se preservam de um país a outro e podem também adquirir novos sentidos ou se alterar. Assim, quando os emigrantes do norte da Itália fundaram povoados e cidades em terras brasileiras do nordeste do Rio Grande do Sul, aí instauraram seu modo de vida, suas crenças, seus costumes, suas tradições, sua linguagem, em síntese, uma tradição tipicamente vêneta-lombarda (cf. FROSI, 1989). Por meio dos diferentes sistemas dialetais, adquiridos no Norte da Itália, os ítalo-descendentes da RCI comunicaram-se no dia-a-dia do mundo circunstante, em família e na sociedade de seu tempo.

### **Língua, cultura e identidade**

Com o termo identidade entende-se o próprio ser em contínuo processo, construindo-se através do tempo, reconstruindo-se no contexto em que se encontra e reconhecendo-se distinto de todos os outros. Nesse processo de construção e reconstrução da identidade, a língua sempre desempenhou um papel fundamental. (FROSI, 2008, p. 131).

Ao abordar a relação entre língua e cultura, tomando como suporte teórico princípios estabelecidos por Duranti (2002) e Kramsch (1998), Faggion (2010, p. 103) destaca que há uma característica permanente, válida e sustentada de forma comum nessas teorias: “o que todas têm em comum é a relação com a linguagem, inerente, básica”. Mais adiante, retomando a teoria de Kramsch (FAGGION, 2010, p.

104), acrescenta que “os falantes estabelecem identidades (suas e dos outros) por meio dos usos da linguagem.” Reportando-se à construção da identidade de um indivíduo, Dal Corno (2010, p. 77) diz que “é um processo contínuo ao longo da vida, mas, ao mesmo tempo, é profundamente marcada pelas respostas dadas pelo grupo que o circunda ainda em sua tenra idade”.

Língua, cultura e identidade aproximam os ítalo-descendentes. Eles se reconhecem como iguais ou muito semelhantes, pertencentes a um mesmo grupo minoritário, falantes de uma variedade linguística por eles compartilhada, em oposição ao grupo majoritário do qual se diferenciam e dele se distinguem em muitos aspectos. O turpilóquio, nas suas várias expressões, especificamente, a blasfêmia identifica os ítalo-descendentes, também por esse segmento linguístico e cultural. A blasfêmia e o falar torpe dialetal italiano não se desvincularam da história de vida dos ítalo-gaúchos da RCI.

Em seu livro *Italiano, perché bestemmi? Cristiano, perché taci?*, Dogo (1986, p. 15-16, tradução nossa)<sup>3</sup> relata um caso interessante, extraído de uma carta, publicada em *Vita del Popolo*, jornal de Treviso, na data de 2 de maio de 1976:

“UMA BLASFÊMIA? ESTOU NA ITÁLIA...”. “Devo dizer que as blasfêmias, as piores blasfêmias se ouvem, quase exclusivamente, em italiano. Alguns estrangeiros blasfemam em italiano porque aprenderam dos soldados ou dos operários italianos. Em 1959, voltando de Moçambique, via Portugal, dei-me conta de ter passado a fronteira de Ventimiglia, exatamente por ter ouvido blasfemar em italiano. Eram 4 horas da madrugada, ainda estava escuro e, dormitando, não tinha notado de ter atravessado a fronteira. Aquela blasfêmia funcionou como uma advertência. Notem que fazia 10 anos que eu estava ausente da Itália e que, em todo esse tempo, não tinha ouvido uma verdadeira blasfêmia”<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Assim, como fizemos essa tradução do texto original, as demais citações extraídas de obras escritas em italiano, constantes no decorrer deste trabalho, são traduções feitas pela autora deste texto.

<sup>4</sup> “UNA BESTEMMIA? SONO IN ITALIA...”. “Devo dire che le bestemmie, le peggiori bestemmie, si sentono quasi solo in italiano. Qualche straniero bestemmia in italiano perché ha imparato dai soldati o dagli operai italiani. Nel 1959, ritornando dal Mozambico, via Portogallo, mi accorsi di avere passata la frontiera di Ventimiglia, proprio per aver sentito bestemmiare in italiano. Erano le 4 del mattino, era ancora buio, e nel dormiveglia non avevo notato di aver superato la frontiera. Quella bestemmia mi servì da svegliarino. Notate che erano 10 anni dacché mancavo dall'Italia e che in tutto quel tempo non avevo sentito una vera bestemmia” (DOGO, 1986, p. 15).

A língua, a cultura e a identidade do indivíduo são fortes aliadas, inseparáveis na trajetória de sua vida. Pela língua, o homem se insere num grupo social e, por ela, identifica-se com os demais membros desse grupo. É a língua que lhe possibilita o reconhecimento de igualdades e diferenciações com as pessoas do mundo em que vive. O falar torpe dialetal italiano constitui e ainda se confirma como um segmento importante do patrimônio linguístico e cultural dos ítalo-gaúchos. O palavrão e a blasfêmia fazem parte do viver e do modo de ser dos indivíduos ítalo-descendentes da RCI, do passado e do presente dessa região. A “palavrada”, usando o termo registrado por Houaiss na definição de “turpilóquio”, revela aos ouvintes informações várias de seus emitentes. Proferir palavrões ou blasfêmias pode, também, refletir um modo de expressar solidariedade entre pessoas que se identificam numa origem étnica e geográfica comum da RCI, na intimidade da família e em confronto com brasileiros de outras regiões do Brasil.

Das leituras efetuadas, colhemos informações de que os insultos, de modo geral, “como outras formas do discurso, são um produto da sociedade na qual são veiculados” (GARRIOCH, 1997, p. 121). Podemos pensar, assim, que toda sociedade tem formas próprias para expressar agressões, humilhar, ofender, ultrajar, provocar riso. Além disso, postulamos que determinados itens lexicais e sequências linguísticas, usados na expressão do falar torpe, são específicos de cada língua; contudo, como as demais funções da linguagem, a emotiva está presente em todas as línguas e culturas do mundo. Existem, portanto, duas características fundamentais para a esfera léxico-semântica do turpilóquio: a especificidade pertinente a cada língua e respectiva cultura e a universalidade que aproxima todas elas.

Pinker (2008, p. 378) considera que o

sabor emocional das palavras parece ser definido durante a infância: é comum que pessoas bilíngues não achem seu segundo idioma tão picante quanto o primeiro, e sua pele reage mais a tabuísmos e broncas ditas em sua primeira língua, se comparado aos equivalentes na segunda.

Zanni (2001, p. 5) diz que “o insulto é expressão profunda do espírito e [...] enquanto denuncia defeitos e imperfeições de um indivíduo, abre rupturas inesperadas na natureza de quem o pronuncia.”<sup>5</sup>

Os palavrões são vistos comumente como indícios de incivilidade, como prova de grosseria e de falta de boa educação, sobretudo, como uma marca de pessoa que não é refinada. O léxico representativo de blasfêmias e de palavrões ocupa um setor da língua, às vezes, evitado pelos próprios estudiosos. Capuano (2007, p. 11), entretanto, diz que os palavrões constituem um assunto para reflexão, repleto de revelações que regulam o comportamento social e fazem de homens e mulheres isto que são. O turpilóquio revela estereótipos e preconceitos, mas também novos modos de ver a realidade, mais diretos e crus (CAPUANO, 2007, p. 12). Inúmeras são as nuances de significado transmitidas na produção de nomes e expressões torpes. O falar torpe inclui desde a ofensa radical a Deus e a outras divindades até o uso corriqueiro de palavras de sentido vulgar, incivil e banal. Além disso, a linguagem como um todo revela a visão de mundo de seus utentes.

### **A função linguística emotiva: a blasfêmia e os palavrões**

Dentre as várias funções linguísticas desempenhadas pelos sistemas da fala dialetal italiana, está a função emotiva ou expressiva que se alia, muitas vezes, à função conativa. A função expressiva não tem merecido estudos suficientes, no que diz respeito, principalmente, ao território da blasfêmia. A emotividade integra uma parcela significativa da vida do ser humano. Quando manifestada através da linguagem, pode assumir formas várias que se mostram e se definem, diversamente, na poesia, no amor, no linguajar corriqueiro de todas as horas, nas variedades linguísticas, no estilo de cada indivíduo. A emotividade perpassa e ilumina a palavra benéfica, mas pode também emergir do falar torpe, obscuro, vulgar e degradante, do maldizer, do blasfemar.

Ao apresentar o texto sobre as funções da linguagem, Mário Eduardo Martelotta (2008, p. 31) reporta-se ao estudo de Karl Bühler, ao de M. A. K. Halliday e, particularmente, àquele desenvolvido por Roman Jakobson (1969). Numa mensagem,

---

<sup>5</sup> *L'insulto è espressione profonda dell'animo e [...] mentre denuncia difetti e manchevolezze di un individuo, apre squarci improvvisi sulla natura di chi lo pronuncia* (ZANNI, 2001, p. 5).

estão presentes aspectos que podem ser interpretados de acordo com a função predominante expressa por ela; contudo, outros aspectos dessa mesma mensagem podem desempenhar uma segunda função, vale dizer, que uma única mensagem pode ser multifuncional. De acordo com Jakobson (1969, p. 19), “Às vezes, essas diferentes funções agem em separado, mas normalmente aparece um feixe de funções.” Das seis funções estudadas por Jakobson (1969, p. 122-131) - a referencial, a poética, a fática, a metalinguística, a emotiva e a conativa -, escolhemos as duas últimas por apresentarem um interesse maior no estudo do turpilóquio e, especificamente, no da blasfêmia.

A função emotiva centraliza-se no remetente, que fica envolvido numa explosão de sentimentos. A função conativa também é importante, pois se centraliza no destinatário a quem é dirigida a ofensa. Duranti (2002, p. 255) aponta, como exemplo clássico da função emotiva, o uso “das interjeições [...] e algumas modificações de sons linguísticos”<sup>6</sup> que transmitem informações do estado de ânimo do emissor. Para a função conativa dá, como exemplo clássico, a atualização do vocativo, uma vez que a mensagem é dirigida a um destinatário.

A diferença entre a função referencial, de um lato, e do outro as funções conativa e emotiva é que só quando utilizamos a primeira torna-se possível estabelecer o valor de verdade do que estamos dizendo: nos outros dois casos, com efeito, não é correto formular um juízo com valor de verdade funcional<sup>7</sup> (DURANTI, 2002, p. 255).

A blasfêmia mostra-se um caso peculiar de palavras ou de locuções que agregam, principalmente, as funções emotiva e conativa, com predominância da primeira. O falar torpe tem como função principal exprimir sentimentos negativos. Ele pode manifestar furor, ódio, grosseria, debilidade, rancor, aversão pelo outro, frustração. As funções emotiva e conativa muito têm sido analisadas e estudadas, particularmente, nos textos literários, no papel desempenhado na produção de efeitos estilísticos. Pouco se tem feito, nesse sentido, na linguagem popular da RCI, no âmbito da blasfêmia e do turpilóquio, em geral.

---

<sup>6</sup> *Delle interiezioni [...] ed alcune modificazioni di suoni linguistici* (DURANTI, 2002, p. 255).

<sup>7</sup> *La differenza tra la funzione referenziale, da un lato, e dall'altro le funzioni conativa ed emotiva è che solo quando utilizziamo la prima diviene possibile stabilire il valore di verità di ciò che stiamo dicendo negli altri due casi, infatti, non è corretto formulare un giudizio di carattere verofunzionale* (DURANTI, 2002, p. 255).



## A blasfêmia e o turpilóquio na Itália

E oh Merda! São as últimas palavras registradas mais frequentemente nas caixas pretas de um desastre aéreo.<sup>8</sup> (TARTAMELLA, 2006, p. 10).

A palavra blasfêmia tem origem grega “*blasphēmía*, ‘palavra de mau augouro’ ‘palavra ímpia’ ‘calúnia, difamação;’” no latim, a forma é *blasphēmia* (CUNHA, 1982, p. 113). “Blasfêmia é um enunciado ou palavra que insulta a divindade, a religião ou o que é considerado sagrado” (HOUAISS, 2001, p. 466). Turpilóquio tem, no latim, a forma *turpiloquium*, compõe-se de *turpis* “torpe” e *loqui* “falar”. É o modo de se exprimir obsceno ou blasfêmo, ofensivo, referentemente à moral individual ou à pública decência (DEVOTO; OLI, 1990, p. 2046). O falar torpe é definido como desonesto, ofensivo e repugnante em relação à honestidade e ao pudor, frequentemente, com um sentido marcante de vulgaridade (CORTELAZZO; ZOLLI, 1988, p. 1386). O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS, 2001, p. 2789) registra para turpilóquio essa mesma etimologia latina, isto é, *turpis* “torpe” e *-loquium* “falar” e define-o como “conversação torpe ou obscena; palavrada”.

As blasfêmias e outros termos compreendidos no falar torpe são realmente antigos e presumimos que estejam presentes em todas as línguas conhecidas. “Não por acaso, os palavrões estão entre as palavras mais antigas – talvez as primeiras – na história do homem. Os palavrões, com efeito, marcaram o início da civilidade: em vez de se atirarem pedras, os homens aprenderam a se lançar... palavras. Achais pouco?”<sup>9</sup> (TARTAMELLA, 2006, p. 9).

Em seu estudo, Capuano (2007, p. 11) diz que “turpilóquio e blasfêmias constituem [...] um fascinante assunto para reflexão, repleto de profundas revelações sobre os mecanismos que regulam o comportamento social e fazem de homens e

---

<sup>8</sup> E “*Oh merda sono le ultime parole registrate più spesso sulle scatole nere prima di un disastro aereo.*” (TARTAMELLA, 2006, p. 10).

<sup>9</sup> *Non a caso, le parolacce sono fra le parole più antiche – forse le prime – nella storia dell’uomo. Le parolacce, infatti, hanno segnato l’inizio della civiltà: invece di scagliarsi pietre, gli uomini hanno imparato a lanciarsi... parole. Vi pare poco?* (TARTAMELLA, 2006, p. 9).

mulheres isto que são.”<sup>10</sup> Mais adiante, discorrendo sobre a complexidade do turpilóquio e da blasfêmia, Capuano (2007, p. 20) traz à baila o caráter de universalidade.

O turpilóquio e a blasfêmia representam comportamentos sociais dentre os mais difundidos e transversais. Empregando uma terminologia habitual nas ciências sociais, pode-se dizer que eles são fatos sociais universais no sentido de que pertencem a todas as sociedades até aqui conhecidas. Em cada comunidade, determinadas palavras foram consideradas nocivas à ordem social e, como tais, censuradas e confirmadas. Não existe uma sociedade na qual as palavras tenham podido fluir livremente sem alguma forma de controle.<sup>11</sup>

A prática da blasfêmia, registrada em muitos textos documentais, é confirmada já no Velho Testamento (SCANELLO, 2004, p. 28). Em seu livro *Elogio della Bestemmia*, Scanello (2004), dá informações preciosas sobre a prática antiga da blasfêmia na Itália, sobre a função por ela desempenhada no passado e sobre os motivos que levavam as pessoas a blasfemarem. Ele afirma que a blasfêmia acompanhou o homem através dos séculos.

De acordo com Giovanni Greco (1994, p. 13), a blasfêmia foi praticada até nos períodos de maior intensidade espiritual. Greco (1994, p. 42) informa que, em Veneza, a blasfêmia era largamente praticada. Os blasfemadores que não tinham condições de pagar a multa estabelecida, já no século XIII, eram publicamente expostos ao ridículo e, alguns anos após, cortavam-lhes a língua.

Na Itália do passado, quando uma blasfêmia era proferida publicamente, recebia tratamento punitivo na forma da lei. Além disso, uma multa era aplicada a todo cidadão que incorresse nesse ato. A produção de blasfêmias é referida, ainda, pela existência de

---

<sup>10</sup> *Turpiloquio e bestemmie rappresentano [...] un affascinante argomento di riflessione, gravido di profonde rivelazioni sui meccanismi che regolano il comportamento sociale e fanno di uomini e donne ciò che sono.* (CAPUANO, 2007, p. 11).

<sup>11</sup> *Il turpiloquio e la bestemmia rappresentano comportamenti social tra i più diffusi e trasversali. Adoperando una terminologia consueta nelle scienze sociali, si può dire che essi sono fatti sociali universali nel senso che appartengono a ogni società fin qui conosciuta. In ogni comunità, determinate parole sono state ritenute lesive dell'ordine sociale e, come tali, censurate e sanzionate. Non esiste una società in cui le parole abbiano potuto fluire liberamente senza una qualche forma di controllo* (CAPUANO, 2007, p. 20).

numerosos processos dos séculos XVI e XVII contra os blasfemadores. Reportando-se às penas infligidas aos blasfemadores, Scanello informa que:

[...] tratava-se, de fato, de uma atividade criminalizada, por isso, perigosa e tornada clandestina pelo terror das penas espantosas previstas para os blasfemadores. Para a blasfêmia, que é a máxima violência possível contra Deus, tinha sido prevista, desde a origem a pena capital, a morte infamante<sup>12</sup> (2004, p. 28).

Em Veneza, uma das punições impostas aos blasfemadores era o suplício da *cheba*. A *cheba* era uma espécie de caixa quadrada, de madeira, fortificada com ferro, feita à semelhança de gaiola. Essa caixa era suspensa a uma viga que saía para fora do Campanário de São Marcos, acima das casas de pão. Dentro dela era posto o condenado por haver cometido delito grave, ficando aí por tempo indeterminado, às vezes, até a morte. Este tipo de suplício era, particularmente, aplicado aos condenados que eram clérigos, quando praticavam delitos enormes e assaz escandalosos. A *cheba* acabou em 1518 (BOERIO, 1993, p. 162).

Analisando a questão da blasfêmia e referindo-se ao texto do Artigo 724 do Código Penal da Constituição da Itália e à punição prevista em lei, Greco (1994, p. 85) diz que a penalidade aplicada à blasfêmia era “a multa que vai de oitocentas a vinte e quatro mil liras, seguindo o mesmo critério adotado para outro delito que, frequentemente, *ab antiquo* (grifo do autor), foi considerado próximo à blasfêmia, isto é, o ultraje aos defuntos”<sup>13</sup>.

No passado, blasfemava-se muito, até por motivos jocosos, num clima de grande intimidade e familiaridade que bem caracterizava as comunidades camponesas, diz Scanello (2004, p. 32). Todavia, observa o mesmo estudioso: “Hoje a blasfêmia tornou-se um odioso e banal marcador de fala de colarinhos brancos [...], um rito profissional e não mais uma invocação”<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> [...] si trattava di fatto di un'attività criminalizzata, quindi pericolosa e resa clandestina dal terrore per le pene spaventose previste per i bestemmiatori. Per la bestemmia, che è la massima violenza possibile contro Dio, era stata prevista sin dall'origine la pena massima, la morte infamante.

<sup>13</sup> L'ammenda [...] va dalle ottocento alle ventiquattromila lire alla stregua di un altro reato che spesso, 'ab antiquo', è stato ritenuto vicino alla bestemmia, e cioè, l'oltraggio ai defunti (GRECO, 1994, p. 85).

<sup>14</sup> Oggi la bestemmia è diventata un odioso e banale intercalare da colletti bianchi [...] È un rito professionale e non più un'invocazione (SCANELLO, 2004, p. 32)

## A blasfêmia e o eufemismo

Na *Suma Teológica*, no Artigo I, Tomás de Aquino diz que há três espécies de blasfêmias: “uma atribui a Deus o que não lhe convém; outra, dele remove o que lhe convém; a terceira atribui à criatura o que só é próprio de Deus. Por onde, a blasfêmia não é relativa só a Deus, mas também às criaturas.” (AQUINO; apud COSTA; DE BONI, 1980). No Artigo II dessa mesma obra, a discussão gira em torno da questão que busca saber se a blasfêmia é ou não pecado mortal, como também analisa o pecado de blasfêmia, reconhecendo-o como o maior de todos.

A blasfêmia é uma injúria dirigida contra Deus. Pode ter o caráter de injúria direta; então, sua mais grave forma é o insulto, o ultraje ciente e deliberado atirado contra Deus, com a intenção de ofendê-lo em sua honra e em sua santidade (blasfêmia diabólica). A blasfêmia assume frequentemente a forma de censura feita a Deus, por causa de alguma desgraça acontecida (HÄRIN, 1960, p. 261).

Em seu livro *Parolacce; perché le diciamo, che cosa significano, quali effetti hanno*, Tartamella (2006, p. 16) diz que a blasfêmia consiste numa agressão voluntária à divindade, aos símbolos ou aos santos de uma fé. A blasfêmia é uma afronta porque, proferindo-a, se rebaixa ao nível terreno o Ser mais alto. A blasfêmia pode consistir numa ofensa feita a Deus de forma indireta, isto é, pode ser dirigida à Mãe de Deus ou aos santos. Assim entendida, a blasfêmia apresenta traços fundamentais que estão em correspondência semântica com aqueles constantes nos conceitos expressos por muitos estudiosos do assunto e também com aqueles consignados em bons dicionários, dentre eles, o de Zingarelli (1983) e o de Devoto e Oli (1990); Houaiss (2001). De um modo geral, entende-se que a blasfêmia consiste numa expressão injuriosa, radical, dirigida contra Deus, contra Nossa Senhora, contra outra divindade ou contra objetos e símbolos sagrados. Pela blasfêmia, o blasfemador exterioriza sua própria intimidade com Deus, não através de um colóquio místico, mas rebaixando sua divindade à condição terrestre, material e vulgar. Esse tipo de aproximação ultrajante do espiritual com o material incorpora o que, no âmbito da Igreja Católica, é comumente chamado de pecado mortal, só absolvido ao blasfemador através da confissão verbalizada feita a um ministro de Deus e, mediante a bênção desse, acrescida do cumprimento da penitência que lhe for imposta.

A blasfêmia é atualizada em diferentes formas, das quais umas são consideradas básicas e outras constituem múltiplas variantes vocabulares, algumas das quais são classificadas como eufemismos. Ela compreende um repertório lexical importante, revelador da faculdade criativa do homem, manifestada, sobretudo, por elementos linguísticos continuamente alterados, renovados e recriados (cf. FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2010). A blasfêmia é um dos componentes do léxico da língua e, como tal, suas múltiplas formas relacionam-se com a visão de mundo do grupo humano que a pratica.

Não estabelecemos aqui a distinção entre blasfêmia e impreciação; para fazê-lo com rigor científico, teríamos de reconstruir com total fidelidade também a exata entoação, em todos os casos de uma e de outra formulação blasfema. Sobre essa questão remetemos à análise minuciosa do estudo de Benveniste (2006) como também sugerimos a explicação detalhada constante na obra de Tartamella (2006), que apresenta múltiplas e elucidativas exemplificações.

O eufemismo é uma figura retórica usada para atenuar o sentido fortemente brutal e ferino de algumas palavras ou expressões chocantes aos ouvintes. O eufemismo pode ser representado por uma palavra, por uma locução ou ainda por uma perífrase. O uso dessa figura retórica visa a amenizar e a diminuir o impacto que a atualização de uma blasfêmia poderia causar nos ouvintes sem a utilização desse recurso.

Analisando este binômio – blasfêmia e eufemismo –, Benveniste (2006, p. 262) afirma que: “A eufemia não refreia a blasfêmia, ela a corrige na sua expressão de fala e a desarma enquanto impreciação”. Nesse mesmo texto, detalhando a questão da blasfêmia e da eufemia, ele esclarece que:

[...] o repertório das locuções blasfêmicas tem sua origem e encontra sua unidade numa característica singular: ele procede da necessidade de violar a interdição bíblica de pronunciar o nome de Deus. A blasfêmia é de ponta a ponta um processo de fala; ela consiste, de uma certa maneira, em substituir o nome de Deus por sua injúria (BENVENISTE, 2006, p. 259-260).

A interdição, a necessidade de violar essa interdição e o uso do eufemismo estão intimamente conexas à blasfêmia. O processo blasfemo pode ser freado pela interdição do ato de conspurcar e ofender o nome de Deus, de Nossa Senhora, de outras divindades

e dos símbolos sagrados, mas, ao mesmo tempo em que isso se dá, é liberado pelo uso do eufemismo que substitui a blasfêmia. Benveniste (2006, p. 260) alerta para a natureza da interdição como podemos entender pelo trecho que segue:

É preciso prestar atenção à natureza desta interdição que recai não sobre o “dizer alguma coisa”, que seria uma opinião, mas sobre o “pronunciar um nome”, que é pura articulação vocal. É propriamente o saber linguístico: certa palavra ou nome não deve passar pela boca. Ela é simplesmente suprimida do registro da língua, apagada do uso, não deve mais existir. Entretanto, é esta uma condição paradoxal do tabu, este nome deve ao mesmo tempo continuar a existir enquanto interdito. É assim, enquanto existente-interdito, que se deve igualmente estabelecer o nome divino, mas, do princípio ao fim, a proibição se acompanha das mais severas sanções, e é acolhida entre povos que ignoram a prática do tabu aplicada ao nome dos mortos. Isto sublinha mais fortemente ainda o caráter singular deste interdito do nome divino.

Outro fenômeno conexo à blasfêmia é o disfemismo que, ao invés de abrandar o sentido expresso pelo ato blasfematório, o intensifica sarcasticamente. Na vida real, ocorre, às vezes, uma intensificação do sentido de determinadas expressões, usadas com intenção mordaz e pejorativamente. Na esfera do falar torpe, servem como exemplificações perífrases construídas de modo a transmitirem cruelmente notícias relacionadas com a morte ou mesmo a doenças graves. Constitui um disfemismo a formulação linguística “bateu as botas” para dar a notícia de que alguém faleceu (ULMANN, 1967, p. 298).

Em seu estudo clássico, Nora Galli de’ Paratesi (1964) diz que o disfemismo rompe as regras de conveniência e de adequabilidade do discurso. Disfemismo e eufemismo são colocados e analisados em estreita relação com a dinâmica social, econômica, histórica e cultural em que estão inseridos. O disfemismo, ao contrário do eufemismo, caracteriza-se pela crueza e agressividade expressas nas palavras que o veiculam, mas é dependente do contexto social e histórico: o que é disfemismo em determinado período, pode não sê-lo em outra fase.

Ao abordar a questão do eufemismo, Paratesi (1964, p. 9) esclarece que “ele tem muitos pontos em comum com outros fenômenos, como a gíria e as expressões jocosas, e pode ter, além do uso comum e espontâneo que dele se faz na conversação, também

usos conscientes como o literário.”<sup>15</sup> Aponta o motivo psicológico como diferença importante entre o eufemismo e a gíria. “Na base do eufemismo, encontra-se a interdição, norma interior na maioria dos casos; por trás da gíria, em vez, está a exigência prática de não fazer-se entender por alguém.”<sup>16</sup> (PARATESI, 1964, p. 9-10).

Em sua análise da interdição, essa mesma estudiosa diz que ela é a causa psicológica do eufemismo. A interdição é entendida como “a coação a não falar sobre determinada coisa ou ainda o referir-se a essa coisa com termos que lhe sugerem a ideia, porém sem indicá-la diretamente.”<sup>17</sup> (PARATESI, 1964, p. 17). Reportando-se ainda ao eufemismo, acrescenta que

é aquele fenômeno linguístico pelo qual algumas palavras são evitadas e substituídas por outras. A palavra *eufemismo*, portanto, assume aquele conjunto de manifestações linguísticas das quais a interdição é a causa psicológica. Às vezes, na linguagem comum, entende-se por *eufemismo* o termo que é usado no lugar daquele atingido pela interdição: nesse sentido preferiremos usar *substituto eufemístico* ou simplesmente *substituto*<sup>18</sup>. [grifo da autora].

Em outro texto, aborda a questão do eufemismo e do disfemismo na linguagem atual e descontraída de alguns políticos italianos. Chama a atenção para a crise política ocorrida na Itália, em particular, nas últimas décadas do século passado e início deste (cf. PARATESI, 2009). A mudança de costumes políticos teve claramente reflexos na linguagem. De acordo com essa estudiosa, é evidente uma diminuição no uso de eufemismos e um uso descarado de disfemismos, que ocorrem quando, intencionalmente, uma palavra de uso normal é substituída por outra de sentido desagradável, chocante. O sentido atenuado, antes expresso pelos eufemismos, cede espaço à expressão crua num registro de linguagem popular oral. A estudiosa analisa e

---

<sup>15</sup> *ha molti punti in comune con altri fenomeni, come il gergo e le espressioni scherzose, e può avere, oltre all'uso comune e spontaneo che se ne fa nella conversazione, anche usi consci come quello letterario* (PARATESI, 1964, p. 9).

<sup>16</sup> *Alla base dell'eufemismo si trova l'interdizione, norma interiore nella maggioranza dei casi, dietro il gergo invece sta l'esigenza pratica di non farsi capire da qualcuno* (PARATESI, 1964, p. 9-10).

<sup>17</sup> *la coazione a non parlare di una data cosa o ad accennarvi con termini che ne suggeriscano l'idea pur senza indicarla direttamente* (PARATESI, 1964, p. 17).

<sup>18</sup> *è quel fenomeno linguistico per cui alcune parole vengono evitate e sostituite con altre. La parola eufemismo quindi, riassume quell'insieme di manifestazioni linguistiche di cui l'interdizione è la causa psicologica. A volte nel linguaggio comune, si intende per eufemismo il termine che viene usato al posto di quello colpito da interdizione: in questo senso preferiremo usare sostituto eufemistico o semplicemente sostituto* (PARATESI, 1964, p. 17).

mostra a grande mudança havida no âmbito social em estreita relação com as modificações linguísticas. Mais uma vez, confirma-se a variabilidade da língua, neste caso, a alteração das palavras e de seu uso através do tempo, com perda do sentido dos eufemismos e intensificação de seus contrários, isto é, os disfemismos. Paratesi (2009) assinala que também os eufemismos são afetados e sofrem alterações. Ressalta que o discurso político atual privilegiou o disfemismo inserindo-o numa linguagem menos formal, mais popular em detrimento daquela formal, predominante no passado.

### **A blasfêmia e o turpilóquio na vida do ítalo-gaúcho**

Em nosso estudo, creditamos as blasfêmias e o comportamento do blasfemador a uma herança linguística e cultural italiana. Situamos, pois, a existência desta cultura e desta modalidade de linguagem na RCI em tempos distantes, já praticada no Velho Mundo. O Turpilóquio dos imigrantes italianos e de seus descendentes foi praticado contra Deus e contra outras divindades (caso da blasfêmia), contra o homem em sentido genérico (caso dos insultos e das imprecizações), e de tantos outros modos de ofender o próximo. O falar torpe, parte integrante da cultura e da linguagem do ítalo-gaúcho, particularmente a blasfêmia, teve como suporte, em sua manifestação, a forma linguística dialetal italiana, vale dizer, sua língua materna.

A blasfêmia pode ter se atualizado, na RCI devido, devido ao sentimento de impotência do homem diante de determinadas situações difíceis como, por exemplo, o extermínio de uma inteira colheita por causa de uma chuva de granizo, ou pela passagem de um vendaval devastador. Nas comunidades rurais da RCI, fenômenos atmosféricos e catástrofes da natureza eram, frequentemente, enfrentados com palavrões e blasfêmias, alternados com preces, água benta e queima de ramos de oliveira, abençoados na Igreja por um sacerdote e guardados pelos fiéis em suas casas, para serem usados essas ocasiões. O contingente lexical do falar torpe da RCI e a prática de blasfemar e de ultrajar as divindades configuram uma contradição com o espírito religioso de fé em Deus e na igreja católica. Como tal, o estudo do turpilóquio revela-se importante, de modo particular, visto não só como segmento de palavras graves, severas, obscenas e ofensivas, mas como um fenômeno social e linguístico de



significado próprio, típico da cultura e da vida quotidiana do grupo étnico minoritário dessa região.

Assim sendo, não só o aspecto formal do linguajar torpe do contexto bilíngue da RCI apresenta interesse (cf. FROSI, 2011), pela grande riqueza de eufemismos, figuras de retórica e cruzamentos dialetais manifestados nesses dizeres, como também o estudo do turpilóquio é relevante pelo uso peculiar de palavras torpes como marcadores linguístico-culturais do mundo vêneto-lombardo e trentino, usadas e praticadas de geração em geração na RCI (cf. FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2010). O fato confirma um fenômeno de fala presente não só na RCI, mas também no contexto de onde provieram os imigrantes italianos.

O contexto de nossa pesquisa é o de língua minoritária - dialetos italianos - em convívio com a língua oficial do país acolhedor, a língua portuguesa. Trata-se, portanto, de uma comunidade mista em que culturas diferenciadas estão presentes. Ao mesmo tempo em que a língua dominante, a portuguesa, vem se impondo e preenchendo com força decisiva todas as funções nos mais diferentes domínios sociais, a fala dialetal italiana permanece indissociável de vários elementos culturais da pátria de origem, apesar de ser o sistema dominado e estar em fase de extinção (cf. FROSI; MIORANZA, 2009).

As blasfêmias registradas para este trabalho situam-se na oralidade. A blasfêmia, sua prática e transmissão, acompanha a trajetória de vida dos ítalo-gaúchos, através do tempo; é um elemento marcante da cultura desse grupo humano. Com base neste entendimento, registramos as formas blasfêmias e suas variantes fonéticas e lexicais e procuramos entender os sentidos por elas expressos.

No âmbito da nova terra, em solo brasileiro, a blasfêmia foi praticada contra Deus e contra outras divindades, contra objetos e símbolos sagrados. Ela é parte integrante da cultura e da linguagem do ítalo-brasileiro que, para expressá-la, privilegia a forma de sua língua materna. Do passado ao presente, o ato de blasfemar ainda se concretiza, faz-se audível e tem suporte nas formas dialetais italianas. O estudo da blasfêmia é relevante também pelo uso peculiar de suas várias formas como marcadores linguístico-culturais inseridos e praticados no decurso rotineiro de todos os dias.

### **As formas básicas da blasfêmia e as formas eufêmicas**

A lista das unidades de blasfêmias registradas em nossa pesquisa é relativamente pequena, se considerarmos as formas básicas, ou fixas. Contudo o mesmo não acontece com as formas blasfematórias, variantes usadas como eufemismos que são, de fato, bastante numerosas.

Classificamos as formas básicas, distinguindo-as de outras mascaradas ou camufladas em seu aspecto fonético e lexical. Denominamos eufemismos as formas variantes usadas com intuito de atenuar o caráter vulgar e ofensivo de algo que se quer transmitir sem, todavia, passar por vilão. A propósito disso, a locução eufêmica “Pòrco Zio”<sup>19</sup> (= porco tio), constante no material desta pesquisa, contém a palavra interdita “Dio” que não é articulada, não é atualizada, é, porém virtual, está subjacente à forma lexical “zio” que, por sua vez, está explicitada. Embora com menos transparência, encaixam-se também nessa análise outras locuções da amostra, tais como: “Co Dìona”, “Co Zìona”, “Òrco Dìoseli”, “Pòrco Dìona”, “Pòrco Zìone”. Essas locuções eufêmicas estão mais bem mascaradas do que a primeira analisada. Nas duas locuções eufêmicas “Co Dìona” e “Co Zìona”, a palavra “pòrco” foi reduzida à sílaba “Co” e o nome “Dio” (= Deus) está representado pela forma alterada, respectivamente, em “Dìona” e “Zìona”. Um processo semelhante ocorre com as locuções “Òrco Dìoseli”, “Pòrco Dìona” e “Pòrco Zìone”. Aqui, observa-se outra variante eufêmica para a palavra “pòrco”, isto é, “Òrco”. O segundo elemento dessas três locuções blasfêmicas é representado, respectivamente, por “Dìoseli”, “Dìona” e “Zìone”, todas elas substituindo a palavra “Dio” (=Deus).

Na locução “Pòrca Madònega”, é a forma feminina “Madònega”, substituta de “Madona” (=Nossa Senhora) que consagra o eufemismo. Outros exemplos, representados por uma palavra apenas, como “Madòsca”, “Madunara” e sequências similares, dão vida ao mesmo processo eufêmico que, aliás, vai se repetindo com a palavra “Sacramento” que foi atualizada pelas variantes “Cramegna”, “Mento”, “Sacra Pitole”.

---

<sup>19</sup> O acento grave, em palavras dialetais italianas, indica, neste texto, abertura do timbre da vogal.

Na amostra desta pesquisa, destacamos uma blasfêmia que classificamos como disfemismo. Na blasfêmia “Dio Negro”, é dado a Deus um atributo que ele não possui. No contexto sociocultural da RCI, essa blasfêmia é densamente carregada de sentido negativo.

Dentre os contextos sociais e de trabalho observados na produção das blasfêmias, destacamos quatro por eles terem se mostrado mais propícios e fecundos, na recorrência de atualizações orais das blasfêmias. São eles: (a) durante o jogo de cartas, de modo geral, nos encontros na bodega, em dias de festas, ou em fins de semana; (b) nas partidas de futebol, assistidas diretamente no campo onde se realiza o jogo, ou através da televisão; (c) na labuta do trabalho quotidiano, ou diante de intempéries da natureza; (d) nos desentendimentos, nas discussões e brigas com alguém por motivos diversos (cf. FROSI, 2011).

Nos contextos compreendidos nos itens “a” e “b”, a produção das blasfêmias dá-se de modo semelhante, ou idêntico. O motivo propulsor é o mesmo: sentimentos de euforia ou de vitória podem ser acompanhados de blasfêmias face ao sucesso, ou ainda, explosões de raiva, furor, ira e decepção marcam irremediáveis derrotas.

Nas situações atinentes ao item “c”, as blasfêmias decorrem, na maioria das vezes, como manifestação de sentimentos de pequenez e de impotência dos homens em dar solução a problemas cruciais que afetam sua incapacidade de resolvê-los. Vale lembrar, como exemplo, uma chuva de granizo que, em poucos minutos, destrói toda a uva que estava prestes a ser colhida. Ao serem solicitados a darem uma explicação sobre os motivos que levam as pessoas a proferirem blasfêmias, os sujeitos das entrevistas foram unânimes em afirmar que dizem blasfêmias porque se sentem completamente incapazes de resolver ou superar essas situações. A explicação dada pelos sujeitos da pesquisa assemelha-se à descrição feita por Cesare Pavese (1973), referentemente à blasfêmia proferida por um indivíduo que possui e professa sua fé em Deus.

A blasfêmia pode ter significados diversos, dependendo de quem a pronuncia seja um crente ou um não crente. Se é um crente, a tradução da blasfêmia poderia ser: “Deus, me negligenciaste e agora me vingo

para me desabafar e obter a tua atenção”<sup>20</sup> (apud TARTAMELLA, 2006, p. 17).

Para os sujeitos desta pesquisa é como se fosse proferida uma lamentação dirigida a Deus que parece estar ausente ou alheio ao infortúnio destruidor da própria natureza. O fato nos sugere uma grande intimidade do blasfemador para com Deus. Depreende-se dos argumentos apresentados pelos sujeitos que a blasfêmia escapa de sua boca, quase como uma súplica a Deus, impregnada de desespero. Afinal, perdendo a colheita da uva ou a de outra plantação, perdido fica o alimento juntamente com um ano de árduo e penoso trabalho. Sua expectativa em relação aos meses sucessivos é de vida difícil de situação perigosa. A ameaça do fantasma da fome, realidade vivida na terra de origem por seus ancestrais, tem de ser banida nem que seja à custa de algumas blasfêmias reveladoras de desespero.

No que concerne ao item “d”, blasfêmias, mescladas com outros palavrões, são impulsivamente descarregadas em réplicas sucessivas, com alternância entre adversários em situação de contenda. Blasfêmias, palavras torpes e brutais, com frequência, fazem-se acompanhar de socos e pancadas (cf. FROSI, 2011). Uma questão extremamente séria que ensejava briga acompanhada de blasfêmias e palavras torpes, de agressões morais e físicas, era e é a do desrespeito, de invasão da propriedade. Um estudo inédito<sup>21</sup> apresentou resultados dignos de reflexão. A pesquisa, desenvolvida com base em documentos escritos, revelou que o maior número de homicídios cometidos no passado, na RCI, tinha como causa fatos relacionados com a propriedade de habitantes ítalo-brasileiros como, por exemplo, o deslocamento dos marcos que separam um terreno do outro e estabelecem os limites de ambos. Compreende-se, de certo modo, a ocorrência deste ato horrendo, se for lembrado que o grande objetivo do imigrante, ao ter de abandonar sua pátria na busca de outra que lhe era desconhecida, era o de tornar-se proprietário de um lote de terra rural.

As unidades básicas foram consideradas, neste trabalho, formas interditas, isto é, aquelas que, segundo Benveniste (ver citação atrás), não devem ser pronunciadas. A

---

<sup>20</sup> *La bestemmia può avere significati diversi a seconda che chi la pronuncia sia un credente o un non credente. Se è un credente, la traduzione della bestemmia potrebbe essere: “Dio, mi hai trascurato e ora mi vendico per sfogarmi e ottenere la tua attenzione”* (PAVESE, apud TARTAMELLA, 2006, p. 17).

<sup>21</sup> O estudo foi realizado por estagiários do curso de Direito, sob a orientação do professor, juiz Dr. Marino Kury, na década de oitenta.

carga ofensiva aparece atenuada e dissimulada em várias formas eufêmicas. Usamos a palavra eufemismo para referirmo-nos às expressões e aos nomes que substituem ou acompanham aqueles interditos, usados com finalidade de abrandar a injúria.

Em nossa listagem, apesar de se contarem em menor número, algumas palavras e locuções interditas de blasfêmias foram plenamente realizadas a nível fonético, lexical e a nível morfossintático. São expressões fixas que acreditamos tenham sido herdadas como hábitos praticados em terras distantes, desde tempos remotos. Ilustram essa afirmação as blasfêmias: *Pòrco Dio*, *Pòrca Madòna*, *Dio Pòrco*, *Dio Cane*, *Gesù Pòrco*, *Pòrca Òstia*, *Sacramento*.

Sem dúvida, o maior número é contemplado pelos eufemismos que atenuam a ofensa e a injúria aos entes divinos a que são dirigidas e tornam menos chocante a profanação dos objetos sagrados. Com o uso de eufemismos, parece que o autor da blasfêmia fica menos exposto em sua incivildade, menos agressivo em sua explosão raivosa, semicoberto em seu provável sentimento de culpa. É como se a ofensa feita através de eufemismos envolvesse alguma perspicácia, para não dizer astúcia em sua formulação, ou então covardia do blasfemador. Vistas desse modo, as variantes blasfematórias revelam, além de um abrandamento da ofensa, uma riqueza vocabular, – ainda que notoriamente ímpia, nefanda e chocante – um sinal de criatividade e, embora questionável, também pode ser vista como polidez ou fraqueza do blasfemador. Ao serem analisadas, as formas eufêmicas evidenciam sua pertença ao léxico, exatamente como elementos inovadores da língua porque novos elementos lexicais que substituem as palavras interditas são criados e introduzidos conforme o momento histórico, social e cultural.

Transcrevemos, a seguir, uma parte do universo das blasfêmias e dos eufemismos coletados na pesquisa. Optamos por transcrever as palavras ou locuções blasfematórias preservando-as nas suas formas tal e quais foram realizadas pelos sujeitos da amostra.

<b>Formas básicas</b>	<b>Variantes usadas como eufemismos</b>
Pòrco Dio, Dio Madòna, Madona Dio, Dio Santa Òstia, Cristo Dio, Dai Dio Pòrco, Dio	Co Dio, Co Diona, Co Zio, Co ziona, Cristòfuli, Dio de una Mama, Dio Fame, Diol, Diol Fiol d'un Can, Dio Madònega, Dio Poldo, Dio Porcana, Òrco Dio, Òrco Dioseli, Pòrco Bèstia, Pòrco Can, Pòrco

Can, Dio Vaca, Dio Pòrco, Dio Cane, Pòrco Santo, Pòrco Sacramento, Dio Cristo, Dio Putana, Gesù, Gesù Pòrco, Ma Dio, Dio Negro.	Cane, Pòrco Diona, Pòrco Dione, Pòrco Due, Pòrco Fumo, Pòrco Maligno, Pòrco Mul, Pòrco Pio, Pòrco Stùpido, Pòrco Zio, Pòrco Zione, Zio Bèrghena, Zio Madòna, Zio Madònega, Zio Palastro, Zii Pòrcchi, Zio Pòrco, Zio Putin.
Pòrca Madona	Madòna de la Carupita, Madòna de la Corrupta, Madòna Virgola, Madònega, Madòsca, Madunara, Órca Madòna, Pòrca Canèla, Pòrca Malora, Pòrca Mastèla, Pòrca Miséria, Pòrca Pipa, Pòrca Pistòla, Pòrca Putana.
Sacramento, Santo Sacramento.	Cramegna, Megna, Mento, Sacramegna, Sacramenta, Sacrament, Sacranon, Sacra Pél, Sacra Pipa, Sacra Pitole.
Sacra Òstia, Òstia, Òs-cia	Can del'Òstrega, Òstrega.

### **A blasfêmia e a religião católica no contexto da RCI**

A pertença à Igreja Católica e a prática dessa religião, a crença em Deus, em Nossa Senhora e nos santos, em geral, a fé, tudo isso norteou a vida dos ítalo-brasileiros da RCI. A família assim constituída, católica e praticante, reproduziu-se na nova pátria em conformidade com o modelo originário existente no Norte da Itália. Ensinados e instruídos pelos pais, os filhos passaram a seus descendentes a doutrina e os princípios da fé e da religiosidade católica com os quais se identificaram e ainda se identificam. (FROSI, FAGGION, DAL CORNO 2006, p. 102-103).

Defensores do crédito católico, apostólico, romano e praticantes dessa religião eram as famílias de imigrantes italianos que se estabeleceram na área territorial, especificamente, nos lotes de terra destinados a eles. Inúmeros estudiosos analisaram e escreveram sobre este assunto, dentre eles, Sabbatini, 1975; Frosi e Mioranza, 1975 e 2009; Azevedo, 1975; De Boni; Costa, 1979; De Boni, 1980; Merlotti, 1979.

A filiação à Igreja Católica dos ítalo-descendentes e sua persistência na prática dessa religião contam com uma tradição secular. Assim eram seus ancestrais na Itália e, reproduzindo esse modelo de fé cristã, deram prosseguimento à tradição originária. Formaram suas famílias e construíram suas comunidades na RCI, mantendo, por mais de um século, sua fala dialetal, a hierarquia familiar seu credo e sua dedicação ao trabalho. Foram persistentes também na prática da blasfêmia e do turpilóquio. A religião católica e a prática da blasfêmia parecem duas coisas antagônicas. A ambivalência compreende dois aspectos diversos, não necessariamente contraditórios. A blasfêmia ofende a Deus, mas supõe do blasfemador certa familiaridade, uma grande

proximidade em relação a ele. No exercício do bem ou na obra do mal, só se consegue efetivamente atingir quem está próximo. Malgrado a fé em Deus, em Nossa Senhora, na devoção aos santos e no respeito às coisas sagradas, a blasfêmia foi partícipe do tempo de vida dos habitantes da RCI. Pelo que se sabe, não houve quebra desta atividade linguística e cultural nessa região, mesmo sendo a blasfêmia considerada pecaminosa pela igreja e pelos seus fiéis servidores, ministros de Deus. A prece e a blasfêmia estiveram juntas no mesmo tempo e lugar, na boca de um mesmo indivíduo. A conciliação entre o blasfemar e o acreditar em Deus exigia uma intermediação, a prece. Segundo Tartamella (2006, p. 308), por meio da prece é restabelecido o vínculo com Deus. E acrescenta: “Também a prece é uma palavra “mágica” (permite a comunicação com um Ser transcendente, intangível, invisível.”<sup>22</sup> Nas comunidades em que se realizou a pesquisa, a prece tinha o poder de reverter para a comunhão de graça o estado de pecado, originado por uma ofensa grave feita a Deus através da blasfêmia. A prece, porém, tinha essa valia quando determinada por um sacerdote, mediante confissão do pecado cometido. A confissão compreendia a declaração verbal feita ao ministro de Deus, o arrependimento sincero do penitente que era, então, absolvido, cumprindo a penitência imposta. Desse modo, a graça e o pecado alternavam-se no âmbito da consciência e da alma. A vida prosseguia em paz e harmonia até quando, inequivocamente, novas blasfêmias eram proferidas.

O instrumento construído e usado na pesquisa de campo continha questões finalizadas à obtenção de informações sobre por que os ítalo-gaúchos blasfemavam e ainda blasfemam. Intencionava-se obter alguma explicação sobre estes atos abomináveis pronunciados em alta voz, não poucas vezes, com sentido aumentado pelos gestos das mãos e semblantes enrubescidos. Os resultados esclarecem que:

os blasfemadores, não tinham e não têm intenção consciente e explícita de ofender a Deus: trata-se de uma explosão verbal, de uma descarga emotiva, provocadas pela própria impotência em resolver algum problema. Todos os sujeitos negaram terem eles a intenção de injuriar a Deus e a outras divindades. Descrito por eles próprios, o ato de blasfemar é um desafogo, um impulso incontrolado, causado pela fragilidade humana, no caso, entendida e vivenciada por eles como não assistida por Deus naquele momento crucial de fraqueza, face a

---

<sup>22</sup> *Anche la preghiera è una parola “magica” (permette la comunicazione con un Essere trascendente, intangibile, invisibile)* (TARTAMELLA, 2006, p. 308).

problemas difíceis, às vezes impossíveis, de serem resolvidos. Trata-se de estados de espírito confusos, cheios de tristeza, de raiva, de dor, de desamparo, de desespero, de abandono (FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2010).

Mesmo assim, como ato sucessivo, não faltavam (e não faltam) o remorso e sentimentos de culpa. A confissão ao ministro de Deus e sua absolvição devolvia a eles a paz de espírito, a graça e o bem-estar com o sagrado, com Deus e com outras divindades. A confissão e a absolvição, seguidas de penitências, não pequenas em tempo de rigorosa pressão da igreja, na RCI, séculos XIX e XX, garantiam por algumas horas, um retorno ao confortável âmbito da fé católica. Isso, contudo, não perdurava: a blasfêmia constituía (e ainda é) um hábito, uma atitude com repetições constantes, um componente ativo, pode-se dizer, quase rotineiro, na vida dos habitantes das comunidades rurais.

Os dados registrados na pesquisa revelam uma diminuição no uso da blasfêmia no presente. Sua prática era mais expressiva no passado, uma presença marcante em termos de frequência e em número de indivíduos que a praticavam. As comunidades eram, então, tipicamente rurais. A vida dura e difícil não permitia a seus habitantes tempo algum para a distração e o lazer. A vida se resolvia por obra de muita luta, com trabalho pesado e intenso suor.

As pessoas mais simples referiam-se, frequentemente, à prática de blasfemar com a expressão “o vício de blasfemar”. Os sujeitos urbanos da amostra, de modo geral, têm conhecimento das várias formas da blasfêmia e alguns deles, eventualmente, ainda as praticam, a maioria não. De fato, ouvir uma blasfêmia, num café, num restaurante, numa praça, ou andando pelas ruas da cidade, é algo bastante raro. Nas cidades, os contextos propícios à blasfêmia são bastante limitados. Um motivador especial, que ainda leva à produção de blasfêmias, é a partida de futebol (DAL CORNO; FAGGION, 2011, p. 173-176). Mesmo durante o jogo, as desavenças e brigas são acompanhadas por palavrões; a blasfêmia cede lugar a outras expressões insultuosas, às vezes, de baixo calão, hostis, obscenas, – usando uma grafia que espelha uma linguagem popular, descontraída – por exemplo, a frase *Vai tomá no cu!* Diferentemente do que se constata na produção de blasfêmias, que sempre são ditas em dialeto italiano, a maior parte das palavras indecorosas, vulgares, chulas, são proferidas em português.



No caso dos sujeitos urbanos, o fenômeno do enfraquecimento do vício de blasfemar encontra explicação, dentre outros, em dois fatores: (a) a anulação do dialeto italiano em benefício da língua portuguesa; (b) o enfraquecimento da fé em Deus, a incredulidade da existência de outra vida após a terrena e a inobservância das normas e deveres do catolicismo.

Nos centros urbanos maiores, raramente, se ouve falar em dialeto italiano. Vimos, acima, que a blasfêmia, na RCI, sempre teve como suporte linguístico o dialeto italiano. A anulação progressiva da fala dialetal italiana leva consigo também as formulações da blasfêmia. Obviamente, não lamentamos o enfraquecimento da prática da blasfêmia como ultraje, mas, como perda, no sentido de que é mais um sintoma da anulação da cultura tipicamente italiana. Esse sintoma é evidente em outros segmentos da oralidade do dialeto. Constata-se, por exemplo, a anulação de ditos e provérbios dialetais italianos que são fórmulas de sabedoria popular, incluindo ainda as canções de ninar e as *filastrocche* que consistem em uma sucessão longa de palavras, com ritmo cadenciado, comumente em versos.

O segundo fator influente na extinção da blasfêmia, nos centros urbanos das cidades pesquisadas, pode ser atribuído ao enfraquecimento do culto da religião católica dos ítalo-descendentes. A intimidade e familiaridade com Deus, com Nossa Senhora e com os santos sofreram um processo de diminuição. O distanciamento com o sagrado conduziu a um esmorecimento do vício de blasfemar. O ateu, levando a questão ao extremo, não tem alvo a quem dirigir o ultraje e, portanto, não tem Deus para profanar. É bem verdade que, como diz Tartamella, o ateu, quando blasfema, não ofende a Deus e, sim, às pessoas que acreditam em Deus. Acrescenta ainda: “Com rigor de lógica, um ateu não deveria blasfemar: as blasfêmias não negam Deus, mas afirmam a existência dele como destinatário de um insulto”<sup>23</sup> (2006, p. 17).

Além disso, é interessante considerar que o ítalo-descendente dos centros urbanos da RCI, muito mais do que o das comunidades rurais, vem sofrendo um processo de intensa aculturação com as tradições gaúchas e brasileiras. Não temos conhecimento de blasfêmias ditas em português, na RCI. Concluindo esta questão, há

---

<sup>23</sup> *A rigor di logica, un miscredente non dovrebbe bestemmiare: le bestemmie non engano Dio, ma ne affermano l'esistenza come destinatario di un insulto* (TARTAMELLA, 2006, p. 17).

uma evidência de que a blasfêmia, como elemento linguístico e cultural, acompanha o processo irreversível de anulação da cultura e do dialeto italiano.

### **A blasfêmia na RCI: a questão de gênero e a faixa etária**

A palavra gênero é aqui usada para fazer referência ao comportamento social e cultural que se manifesta no relacionamento entre homens e mulheres na vida em comunidade, no presente caso, nas comunidades da RCI. Os dados desta pesquisa mostram que o vício de blasfemar, embora não exclusivamente, reflete um fenômeno do gênero masculino. Na pesquisa realizada, não foram ouvidos todos os habitantes dos três municípios (seria um número demasiadamente grande), mas os sujeitos entrevistados afirmaram que todos os homens blasfemam e que somente algumas mulheres o fazem. É válido, também para a questão de gênero, o que se afirmou acima a respeito da oposição urbano/rural.

Nas comunidades rurais, a prática da blasfêmia não é um comportamento exclusivo dos indivíduos adultos de gênero masculino, também os jovens blasfemam. Poucas são as mulheres afeitas a esse vício de blasfemar; algumas delas, todavia, compartilham deste comportamento que é mais peculiar ao gênero masculino. Atribuímos esta diferença entre o gênero masculino e o feminino à própria situação da mulher nas comunidades rurais, limitada, em geral, a trabalhos domésticos, considerados economicamente pouco importantes pela sociedade em que se inserem. Muito mais do que aos homens, cabe às pessoas de gênero feminino um papel marcante na educação dos filhos. Além disso, pesa, especialmente, sobre as mulheres a responsabilidade de assegurar a harmonia da família, no interior da própria casa e do pequeno grupo.

A cisão que separa homens e mulheres no mercado de trabalho tem raízes profundas, goza de uma tradição milenar. Não seriam as diferenças de sexo as únicas responsáveis por essa dicotomia. Naturalmente, a situação da mulher ítalo-gaúcha e os papéis por ela desempenhados são resultantes de um processo histórico-cultural que atribuiu determinados direitos aos homens e os negou às mulheres. A desigualdade existiu e, respeitadas as proporções, hoje atenuadas, ainda perdura com alguns benefícios a mais para o homem. A própria mulher interiorizou a idéia de ser social e

economicamente inferior ao homem e assim se comportou por muito tempo. Obviamente, não se trata aqui de defender o direito de a mulher blasfemar, mas de assinalar que também esta prática é social e culturalmente construída, seus traços característicos, preservados através do tempo e dos lugares, são até hoje transmitidos às gerações sucessivas às dos ancestrais italianos da RCI. Quando, na fala de pessoas do gênero feminino, ocorre a produção de blasfêmias, o fenômeno é visto como feio, grosseiro, rude, comprometedor, em síntese, um comportamento que depõe contra a própria feminilidade, assim entendida, de modo geral, pelos próprios blasfemadores. O vício de blasfemar sempre foi um elemento linguístico-cultural típico do gênero masculino. A condição de vida feminina era de submissão, de dependência, de obediência ao chefe da família cuja função de autoridade era, normalmente, tributada ao marido. A educação dos filhos, o acompanhamento deles desde o nascimento, era papel central da mulher. Era seu dever inculcar-lhes princípios de bom comportamento, de doutrina católica e, sobretudo, de respeito e obediência às pessoas hierarquicamente superiores na estrutura familiar.

Também no caso das crianças, havia uma distribuição de papéis em conformidade com seu gênero e de acordo com sua idade. Os meninos aprendem a blasfemar, desde cedo, como decorrência do processo de imitação propiciado pelos mais velhos na convivência cotidiana, como auxiliares em atividades e trabalhos mais rústicos. Eles, por um convívio maior do que o das meninas com as pessoas de gênero masculino, começam, desde cedo, a aprender as atividades desenvolvidas pelas pessoas de seu sexo, reproduzindo seus hábitos e costumes, inclusive o de proferir palavrões e blasfêmias. As meninas engajam-se nas tarefas da casa, juntamente com a mãe. A figura da mãe devia e deve ser imitada por elas e, de igual modo, aprendem a reproduzir as atividades praticadas por ela. O ato de blasfemar não era e não é condizente com a função da mulher. Mesmo assim, embora não seja a norma geral, há mulheres que blasfemam. No caso do gênero masculino, o ato de blasfemar, além do que já foi dito, assume uma conotação de masculinidade, de força e superioridade machista, de autoridade.

### **Considerações finais**

Retomando a análise efetuada, destacamos alguns dos resultados a que chegamos. A carga ofensiva da blasfêmia está em correlação com a intensidade da fé e do credo do blasfemador. No passado, na vida do ítalo-descendente, uma fé católica inabalável contrastava com uma ofensa radical a Deus. Na atualidade, constata-se, na RCI, um distanciamento do homem em relação a Deus, às divindades, aos símbolos sagrados. Há uma diminuição da fé e da frequência à prática religiosa. Dá-se, em parte, um esvaziamento da carga semântica da blasfêmia. Todavia, pode-se afirmar que, no passado e no presente, respeitadas as devidas proporções, a blasfêmia foi e é praticada, concomitantemente, como ofensa e como marcador de fala.

À medida que os povoados foram se transformando em centros urbanos, houve uma diminuição progressiva da prática da blasfêmia. Nesse mesmo contexto, o bilinguismo de dialeto italiano e português foi gradativamente se resolvendo em monolinguismo português. A blasfêmia não assumiu o aspecto formal da língua portuguesa e está sendo anulada como elemento cultural e linguístico tipicamente italiano. Em poucas palavras, o ítalo-gaúcho das comunidades rurais da RCI e dos pequenos centros urbanos sempre blasfemou e ainda blasfema em oposição aos falantes dos centros urbanos mais desenvolvidos social e economicamente que, aos poucos, foram se adaptando à cultura e à língua portuguesa. Embora ainda conheçam as blasfêmias dialetais italianas, praticam-nas em menos contextos e em menor número. Este estado atual encontra uma razão explicativa na própria miscigenação linguística e cultural constatável nos centros urbanos, ao contrário de uma relativa preservação de hábitos e de linguagem verificáveis nas comunidades rurais. Os dados da pesquisa deixam evidente que o blasfemador típico é rural, provavelmente, porque a fala dialetal italiana ainda é vigente na área rural, embora também aí predomine a língua portuguesa.

A blasfêmia, na RCI, constitui-se num elemento linguístico-cultural peculiar do grupo étnico italiano local. Os resultados da pesquisa mostram que, em áreas limítrofes com as de colonização alemã como, por exemplo, Alto Feliz, Salvador do Sul, Vale do Taquari, Vila Cristina, no Vale do Rio Caí, a blasfêmia foi assimilada e é usada na forma dialetal italiana também pelos germânicos. As formas blasfemas, em alguns casos, foram adaptadas a traços fonéticos dos dialetos alemães. Exemplificam tal pronúncia, formas como “Porco Tio”, em vez de “Pòrco Dìo” ou “Pòrca Matòna”, em vez de “Pòrca Madòna” em que a consoante oclusiva dental sonora /d/, em ambas as

blasfêmias, é realizada como oclusiva dental surda na fala de alguns alemães observados na pesquisa (cf. FROSI, 2011).

Outro fato verificado foi o de que, nos casamentos entre alemães e italianos ou nos de seus descendentes, o cônjuge alemão aprende e diz blasfêmias em dialeto italiano, o inverso não foi constatado. Observamos que a blasfêmia tem como suporte formal o dialeto italiano. Os demais segmentos do turpilóquio são representados com alternância do dialeto italiano e da língua portuguesa, com maior incidência para essa.

Enfim, as reflexões que fizemos não foram suficientes para darem uma resposta à nossa pergunta inicial, isto é, por que os italianos e seus descendentes blasfemam. Parece-nos pouco sólida a explicação de que fazem isso porque se sentem impotentes de resolver determinados problemas em situações cruciais. De igual forma, somos levados a questionar até que ponto a prática da blasfêmia se justifica como desafogo, expressão de raiva, etc. O tema, ao término da pesquisa, mostra-se bem mais complexo e instigante do que se supunha. Nosso interesse cresce e acreditamos que somente um estudo multidisciplinar, talvez, centrado na neurolinguística, venha a produzir resultados e explicações mais abrangentes.

### **Referências bibliográficas**

AQUINO, Tomás de. **Suma teológica – Volume V**. In: COSTA, Rovílio; DE BONI, Luís A. Porto Alegre: EST; Sulina; Caxias do Sul: EDUCS, 1980.

AZEVEDO, Thales de. **Italianos e gaúchos: os anos pioneiros da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Iel, 1975.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2006.

BOERIO, Giuseppe. **Dizionario del dialetto veneziano**. Edição Fac-similar da obra publicada em 1856 por Giovanni Cecchini Edit., Firenze: Giunti, 1993.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. Traduzido por Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: UNESP, 1995.

CAPUANO, Romolo Giovanni. **Turpia**: sociologia del turpiloquio e della bestemmia. Milan: Costlan, 2007.

CORTELAZZO, Manlio; ZOLLI, Paolo. **Dizionario etimologico della lingua italiana**. 5 vol. Bologna: Zanichelli, 1988.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DACANAL, José H. (Org.). **RS: imigração e colonização**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. Consequências de atitudes linguísticas negativas em grupos linguísticos: da estigmatização à solidariedade. In: FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. **Estigma**: cultura e atitudes linguísticas. Caxias do Sul: EDUCS, 2010, p. 77-97.

DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani; FAGGION, Carmen Maria. Turpilóquio: uso geral e insultuoso. In: **Revista Domínios de Lingu@gem**. v. 5, n. 2 – 2º Semestre 2011 – Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/13727/8161>. Acesso em: 24 de janeiro de 2012.

DE BONI, Luís Alberto. O catolicismo da imigração: do triunfo à crise. In: DACANAL, J. H.; GONZAGA, S. (Orgs.). **RS: Imigração e Colonização**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

DE BONI, Luís Alberto; COSTA, Rovílio. **Os italianos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST e Caxias do Sul: EDUCS, 1979).

DEVOTO, Giacomo di; OLI, Gian Carlo. **Il dizionario della lingua italiana**. Firenze: Le Monnier, 1990.

DOGGO, Leone. **Bestemmia vergogna d'Italia**: Italiano, perché bestemmi? Cristiano, perché taci? Padova: Carroccio, 1986.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia del linguaggio**. Roma: Meltemi, 2002.

FAGGION, Carmen Maria. Persistência de uma língua no turpilóquio. In: HORA, Dermeval da (Org.). **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**. João Pessoa, PB: Ideia, 2009, p. 635-641.

FAGGION, Carmen Maria. Bilinguismo e cultura. In: **Conjectura**, v. 11, n. 1, p. 123-139, jan.jun. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006, p. 123-139.

FAGGION, Carmen Maria. Bilinguismo precoce e estigma. In: GIRON, Loraine Slomp; RADÜNZ, Roberto (Orgs.). **Imigração e Cultura**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007, p. 129-140.

FAGGION, Carmen Maria. Bilinguismo e cultura. In: FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010, p. 99-120.

FROSI, Vitalina Maria. *Provérbios dialetais italianos; uma linguagem em extinção*. Porto Alegre: 1989. 244p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FROSI, Vitalina Maria. Bilinguismo de português e dialetos italianos: nossa história, nossa língua, nossa origem. In: GIRON, Loraine Slomp; RADÜNZ, Roberto (Orgs.). **Imigração e Cultura**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007, p. 143-152.

FROSI, Vitalina Maria. Etnicidade, língua e identidade/Etnicità, lingua e identità. In: **Conjectura: filosofia e educação**. v. 13, n.2, jul./dez. 2008. p. 127-151.

FROSI, Vitalina Maria. Muore il dialetto, sussiste la bestemmia. In: MARCATO, Gianna, (a cura di), *Le nuove forme del dialetto*. Padova: Unipress, 2011, p. 311-316.  
FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. Bilinguismo, identidade étnica e atitudes linguísticas. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (Org.). **Cultura Regional: língua, história, literatura**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006, p. 97-111.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. Prestígio e Estigmatização: Dialeto italiano e língua portuguesa da Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. In: **Revista da ABRALIN**, v. 7, número 2, Jul./Dez. 2008, p. 139-167.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. Turpilóquio: insulto e blasfêmia. Comunicação oral, apresentada no III SIMPÓSIO INTERNACIONAL e XI FÓRUM DE ESTUDOS ÍTALO-BRASILEIROS – 135 ANOS DE IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL, realizado na Universidade de Caxias do Sul, em 2010.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. **Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira**. Porto Alegre: Movimento e Caxias do Sul: EDUCS, 1975.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. **Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul**: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira. 2.ed. rev. e aum. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

GARRIOCH, David. Insultos verbais na Paris do século XVIII. In: BURKE, Peter e PORTER, Roy (Orgs.). **História social da linguagem**. São Paulo: UNESP, 1997.

GRECO, Giovanni. **La bestemmia come rivolta**: una riflessione metodologica. Salerno: EDISUD, 1994.

HÄRIN, Bernhard. **A lei de Cristo: teologia moral**. v. II. São Paulo: Herder, 1960.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MERLOTTI, Vania Beatriz Pisani Merlotti. **O mito do padre entre descendentes italianos**: a comunidade de Otávio Rocha. 2.ed. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1979.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MERLOTTI, Vania Beatriz Pisani. **O mito do padre entre descendentes italianos**: a comunidade de Otávio Rocha. Porto Alegre: EST, 1979.

PARATESI, Nora Galli de'. Eufemismo e disfemismo nel linguaggio politico e nell'italiano di oggi. In: **Synergies Italie n. spécial – 2009**, p. 137-144. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie-special/nora.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2012.

PARATESI, Nora Galli de'. **Semantica dell'eufemismo**: l'eufemismo e la repressione verbale con esempi tratti dall'italiano contemporaneo. Torino: Giappichelli, 1964.

PAVESE, Cesare. **Il mestiere di vivere: diário 1935-1950**. Torino: Einaudi, 1973.



PINKER, Steven. **Do que é feito o pensamento**: a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SABBATINI, Mario. **La Regione di Colonizzazione Italiana in Rio Grande do Sul**: Gli insediamenti nelle aree rurali. Firenze: Cultura, 1975.

SCANELLO, Cristoforo. **Elogio della bestemmia**: breve trattato sulla blasfemia a [...] e dintorni. Genova: Annexia, 2004.

TARTAMELLA, Vito. **Parolacce**: Perché le diciamo, che cosa significano, quali effetti hanno. Milano: Bur, 2006.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Traduzido por J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1967. Tradução de: *Semantics Introduction to the Science of Meaning*.

ZANNI, Marco. **Ditelo com gli insulti**: e non accontentatevi di un semplice vaffanculo. Milano: Baldini & Castaldi, 2001.

ZINGARELLI, Nicola. **Il Nuovo Zingarelli**: Vocabolario della lingua italiana. Bologna: Zanichelli, 1983.

Artigo recebido em: 30.01.2012

Artigo aprovado em: 15.06.2012

## O poder de comunicação da revista *Veja* nas eleições de 2002 e de 2006 à luz da Linguística de *Corpus*

Edson Roberto Bogas Garcia\*

### Resumo

Os veículos de comunicação de massa podem influenciar na construção da realidade de uma sociedade. Nesse sentido, o homem tende a aperfeiçoar essas mídias para satisfazer suas necessidades e o desejo do outro. As revistas, por sua vez, desempenham papel fundamental nessa interação. A partir dessas premissas, o presente trabalho teve como objetivo analisar o poder de influência que a revista *Veja* teve no processo eleitoral de 2002 e de 2006. Utilizamos a Linguística de Corpus como metodologia para a obtenção dos dados pertinentes ao estudo. O *corpus* de análise consistiu na coleta computadorizada de mais de 800 mil palavras, referentes aos dois meses anteriores às eleições presidenciais de 2002 e de 2006 (agosto e setembro) e aos dois primeiros meses após a posse em 2003 e 2007 (janeiro e fevereiro). Os resultados sugerem que o periódico em questão não conseguiu influenciar, no geral, a votação, mas teve grande presença na decisão do público de classe A e B.

**Palavras-chave:** meios de comunicação de massa; eleições; Lula; Linguística de Corpus.

### Abstract

The mass communication vehicles can influence on the construction of the reality of a society. In this sense, men tend to improve these media to reach their needs and the other's desire. The magazines, in turn, play a key role in this interaction. Based on these, this study had as objective to analyze the power of influence that the *Veja* magazine had in the electoral process of 2002 and 2006. We used the Corpus Linguistics as the methodology to obtain the data pertinent to the study. The *corpus* of analysis consisted of computerized data collection from over 800,000 words, referring to the two months preceding the presidential elections of 2002 and 2006 (August and September), and the first two months after the investiture on 2003 and 2007 (January and February). The results suggest that the periodical in question did not influence the overall results of the election, but had a remarkable presence in the decision of the upper class.

**Keywords:** mass communication vehicles; election; Lula; Corpus Linguistics.

### Introdução

Desde que o homem iniciou sua vida em sociedade, percebeu o quanto seria necessário desenvolver mecanismos de comunicação para expressar seus desejos. Os desenhos elaborados nas cavernas por civilizações antigas corroboram essa afirmação.

---

\* Doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP – Campus de São José do Rio Preto – SP - IBILCE. Professor da UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga-SP.

A partir deles, várias outras técnicas de impressão de ilustrações e da escrita possibilitaram o acesso a um número cada vez maior de informações no mundo. Dessa maneira, percebe-se a grande preocupação da humanidade em criar aparatos capazes de perpetuar acontecimentos sociais, políticos e culturais.

O jornal escrito, por exemplo, como meio de comunicação mais aprimorado do que os desenhos rupestres, nasceu na Grécia, com Júlio César, mas foi em 1447 que Johann Gutemberg pôde fazê-lo circular com maior praticidade e rapidez. Com o tempo e por causa da curiosidade humana, outros meios apareceram. O rádio, em 1815; a televisão, em 1935, e tantas outras mídias surgiram ao longo dos últimos decênios que permitiram que fossem criados novos hábitos e novos conhecimentos (VILALBA, 2007).

Não menos importante nesse processo de construção da comunicação de massa é a revista, considerada uma mídia de credibilidade forte e, assim como o jornal escrito, serve como documento histórico de uma determinada comunidade. Apesar de ter um custo maior de produção e de compra, ela atrai leitores pela melhor qualidade de impressão, por sua durabilidade e sua diagramação, tornando prazerosa a leitura das informações que veicula (FIGUEIREDO, 2005).

No mercado atual há uma grande quantidade de revistas em circulação; no entanto, são poucas as que mantêm uma linha editorial voltada para assuntos não-segmentados. No Brasil, por exemplo, existem três produções que pretendem alcançar um público-alvo geral: *Veja* (editora Abril), *Istoé* (criada por Mino Carta) e *Época* (editora Globo). O teor jornalístico delas é bastante diversificado e existe a preocupação em retratar assuntos relacionados à sociedade como um todo.

Com base nessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar os conteúdos veiculados pela revista *Veja* sobre o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nos dois meses anteriores às eleições presidenciais de 2002 e 2006 (agosto e setembro), bem como nos meses de janeiro e fevereiro de 2003 e 2007 (posteriores à escolha). As análises partem dos procedimentos e das noções oferecidas pela Linguística de Corpus (BIBER, 1998; BEBER SARDINHA, 2000, 2004, 2008; SINCLAIR, 1991) com o propósito de detectar de que maneira a revista em questão concebe o candidato Lula nessas duas eleições.

## 1. Revisitando a revista no Brasil

No Brasil, a presença das revistas começou a ser observada já na corte portuguesa, no início do século XIX. Não obstante, a primeira a ser veiculada em nosso país foi *As Variedades ou Ensaios de Literatura*, em Salvador, no ano de 1812. Com uma característica bem diferente da que se conhece atualmente, ela se parecia muito com o que se concebe hoje como livro. Trazia em suas páginas temas relacionados aos costumes e virtudes sociais, novelas, resumos de viagens e “alguns artigos que tenham relação com os estudos científicos propriamente ditos e que possam habilitar os leitores a fazer-lhes sentir a importância das novas descobertas filosóficas” (SCALZO, 2004, p. 27).

No Rio de Janeiro, em 1813, surgiu a revista *O Patriota*. Em 1822, nasceram os *Anais Fluminenses de Ciências, Artes e Literatura* também em território carioca. Essa atendia aos interesses dos bacharéis de direito, engenheiros, médicos e outros profissionais que começavam a atuar no país já independente dos portugueses. Já em 1827, foi impressa a primeira revista segmentada, voltada exclusivamente à classe médica, *O Propagador das Ciências Médicas*. Para o público feminino, em 1827, foi lançada a revista *Espelho Diamantino*. Segundo Scalzo (2004, p.28), era um:

Periódico de Política, Literatura, Belas Artes, Teatro e Modas dedicado às Senhoras Brasileiras, que trazia textos leves e didáticos sobre política nacional e internacional, trechos de romances estrangeiros, críticas de literatura, música, belas-artes, teatro e notícias sobre moda, além de crônicas e anedotas. Tudo isso para deixar a mulher “à altura da civilização e dos seus progressos”.

No final do século XIX e início do século XX, começaram a circular no mercado as publicações que tinham como público o homem, o qual começou a ver seus anseios representados em artigos e matérias relacionados à política, à sociedade e a outros temas de interesse masculino, inclusive, fotos eróticas. Em 1992, surgiu *A Maçã*, que representou o auge do gênero com temas relacionados à arte e à literatura (NETO, 1990).

No entanto, de acordo com Nascimento (2002), todas tinham vida curta na sociedade. Duravam, em média, de um a dois anos. Somente a partir da elaboração de

periódicos mais acessíveis ao público, sobretudo àqueles com menos instrução, é que se pôde pensar em uma possibilidade de maior ganho e, conseqüentemente, de maior permanência no mercado editorial.

Assim, começou uma nova etapa na relação entre revistas e público. Em 1928, *O Cruzeiro* entrou no mercado e se constituiu em um fenômeno. Neto (1990, p. 52) relata que:

A receita de *O Cruzeiro*, por exemplo, nascida em 1928, era aparentemente simples: resenha do noticiário nacional e internacional da semana, com farto material fotográfico; textos literários; reportagens sobre as ainda pouco conhecidas fauna e flora brasileiras e uma série de colunas que abarcava um leque variado de assuntos.

Em 1952, a Editora Bloch lançou a *Manchete*. Ao contrário d'*O Cruzeiro*, aquela valorizava os aspectos gráficos e fotográficos. Nascimento (2002, p. 17) infere que: “Com uma concepção tida como mais moderna, e um amplo espaço destinado às fotos, a revista alcançou popularidade com reportagens históricas, como a dedicada à inauguração de Brasília, em 1960”.

A *Realidade*, produzida em 1966, em suas reportagens, propunha levar ao público as informações com objetividade. Apresentava, basicamente, dois tipos de linguagem: a existencial e a política. Kucinski (1991, p. 57) diz que a revista continha temas relacionados à “reportagem social, na discussão crítica da moral e dos costumes, mostrando um Brasil real, em profundas transformações”. Ela é considerada, até hoje, uma das mais conceituadas revistas brasileiras de todos os tempos (KUCISNKI, 1991).

Em 1968, surgiu a revista *Veja*: a mais vendida e mais lida no Brasil. Ela seguiu como modelo a americana *Times*. Ela lutou com dificuldade, durante um período de sete anos, contra os prejuízos e contra o governo militar, até, finalmente, acertar sua visão ideológica.

*Veja* é hoje a quarta revista de informação mais vendida no mundo, atrás das norte-americanas *Time*, *Newsweek* e *US New & World Report*. No Brasil, a primeira concorrente de *Veja* foi *Visão*, que já existia quando a revista Abril foi lançada. Depois vieram *Istoé*, *Senhor*, *Afinal* e *Época* (SCALZO, 2004, p. 31).

Nesse período, as revistas, já reconhecidas como bons veículos para a publicidade, acompanharam muito de perto o desenvolvimento industrial.

São incontáveis, no século XXI, as publicações desse gênero jornalístico. Acompanhando as tendências dos avanços tecnológicos, muitas delas migraram também para a *internet*, em versão *online*. Algumas, aliás, com acessos gratuitos.

## 2. A Linguística de *Corpus*

A Linguística de *Corpus* (doravante LC) é uma área do conhecimento que se ocupa “da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais [...] com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (BERBER SARDINHA (2000, p. 325).

Camargo (2007, p. 14) salienta que:

A necessidade de *corpus* para o estudo da língua [...] parece, de uma maneira geral, partir da variação intra- e interlingüística. Como se sabe, a língua não é um conjunto de rotinas e, sim, um contínuo diversificado de atividades sócio-interativas por meio das quais os indivíduos produzem e trocam sentidos em condições específicas. Desse modo, a variação é incontornável, tornando necessário o uso de *corpora* [...] para a observação de atividades lingüísticas situadas, [...].

Mesmo conscientes da existência de *corpora* para estudos desde a Grécia antiga, o desenvolvimento de pesquisas em LC somente foi possível quando surgiram e foram aprimorados os microcomputadores, dando mais consistência para verificação dos dados que se pretendem analisar.

Berber Sardinha (2000, p. 339) pressupõe quatro pré-requisitos para a formação de um *corpus* computadorizado. De acordo com o autor, resumidamente, (a) deve ser composto de textos autênticos, em linguagem natural; (b) Com relação à autenticidade das produções, é importante frisar que se trata de textos escritos por falantes nativos (quando não, deve-se deixar bem claro no trabalho); (c) O conteúdo deve ser escolhido com critério (com atenção à naturalidade e à autenticidade) e tenha como objetivo sanar as dúvidas que se pretendem observar e (d) sua representatividade.

Vale, aqui, para fundamentar as constatações apresentadas mais à frente na presente pesquisa, pormenorizar a questão da representatividade para a LC. À primeira

vista, todo *corpus* é representativo de uma linguagem, de um idioma ou de uma variedade dele. No entanto, duas questões devem ser pensadas com relação a essa consideração: representativo do quê e para quem (BERBER SARDINHA, 2000, p. 343). No que tange à primeira, pensa-se, em termos relativos, que, quanto maior um *corpus*, mais representativo será (SINCLAIR, 1991). Além disso, se se considera que a linguagem tem um caráter probabilístico (HALLIDAY, 1991, 1992), a representatividade está também associada à probabilidade. Se se atenta para as palavras raramente usadas no português, por exemplo, quanto maior o *corpus*, maior será a probabilidade de elas aparecerem. Para responder à segunda proposição, Berber Sardinha (2000, p. 345) dirá que:

Esta pergunta tem validade porque, [...] não se pode demonstrar, neste estágio do nosso conhecimento dos fenômenos de larga escala da linguagem, qual seria uma amostra representativa. Devido a isso, tem-se falado em representatividade como um “ato de fê” (Leech, 1991, p. 27). Em outras palavras, os usuários de um corpus atribuem a ele a função de serem representativos de uma certa variedade. O ônus é dos usuários em demonstrar a representatividade da amostra e de serem cuidadosos em relação à generalização dos seus achados para uma população inteira (um gênero ou a língua inteira, por exemplo).

Tendo em vista que uma das características associada à representatividade é a extensão, Berber Sardinha (2000, p. 346) sugere a seguinte tabela:

<b>Tamanho em palavras</b>	<b>Classificação</b>
Menos de 80 mil palavras	Pequeno
80 a 250 mil palavras	Pequeno-médio
250 mil a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-grande
10 milhões ou mais	Grande

**Tabela 1:** classificação da extensão de um *corpus*.

Outro fator de grande importância para a LC é como medir a probabilidade mencionada acima, e a lista de frequência pode ser considerada o instrumento inicial

para fazê-lo, pois consegue registrar cada item lexical e sua ocorrência no *corpus* que se pretende estudar, além de listar todas as palavras que o compõem. Valendo-se desses dados, determinam-se quais são as mais frequentes nele.

Quando Biderman (2001, p. 40) se refere aos estudos de listas na Língua Portuguesa, diz que já em 1967,

Marcelo S. Berman realizou uma pesquisa sobre a *Entropia das palavras na Língua Portuguesa* e elaborou uma relação das 50 palavras mais frequentes de nosso idioma, em uma amostra total de 10.704. As 10 primeiras, respectivamente, são: o, de, em, e, que, um, ser, para, se, não.

Ainda segundo a escritora (2001, p. 41): “em 1970, John C. Duncan Jr. apresentou uma tese de doutorado na Standford University, *A Frequency Dictionary of Portuguese Words*, que forneceu resultados diferentes daqueles de Berman”. As 10 primeiras: o (art), a (art), de (prep), que (pn. rel), ele (pn), ser (v), ela (pn), a (prep), que (conj), a (prep).

Tomando por base essas iniciativas, no Brasil, vários pesquisadores realizaram estudos de frequência de palavras. Biderman coordenou, por exemplo, a compilação do *Corpus do Português Brasileiro Contemporâneo da Universidade Estadual Paulista (Unesp)*, extraíndo daí listas que serviram como subsídio para a preparação do *Dicionário Didático de Português* (1998).

É também relevante considerar a importância da observação do léxico em seu contexto de uso, levando-se em conta a realidade social na qual está inserido (FIRTH, 1957 *apud* BEAUGRANDE, 1991) para notar os seus aspectos semânticos. Por meio dessa noção, os conjuntos de escolhas linguísticas podem ser analisados em *corpus* computadorizados, com o intuito de verificar quais os padrões de uso de lexias e estruturas em uma determinada língua (SINCLAIR, 1991). Para tanto, recorre-se à lista de concordâncias. Para Berber Sardinha (2004, p. 187), é “uma listagem das ocorrências de um item específico, dispostas de tal modo que a palavra de busca (aquela que se tem interesse em investigar), aparece centralizada na página (ou na tela do computador)”. Esse item lexical vem acompanhado de seu cotexto, tanto à direita quanto à esquerda. Berber Sardinha (2004, 188) acrescenta ainda que: “colocados são as palavras que ocorrem ao redor do nódulo ou da palavra de busca, em posições relativas (primeira à esquerda, segunda à esquerda); diferem, portanto, de ‘palavra de contexto’ pois esta é



opcional, definida pelo usuário no momento da busca”. Abaixo, um exemplo de lista de concordâncias extraída do *corpus* desta pesquisa.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t	#	os	.	#	os	.	#	os	t	#	os	File	%
1	tidas como "tipicamente neoliberais" pelos frívolos cavalheiros do esquerdismo brasileiro. O próprio presidente Lula, na reunião ministerial da semana passada, fez questão de afirmar, por duas vezes, que sua gestão é diferente da de FHC. Em entrevista recente, o ministro Tarso Genro, que comanda o			22.856	128	9%	1	9%	0	5%		uments\veja.txt	95%					
2	a mesma acusação da qual Fernando Henrique foi vítima permanente. Os críticos dessa faceta da administração Lula viram-se ainda mais autorizados na sua contrariedade quando o governo petista aumentou a taxa de juros e agora que estabeleceu o mais alto superávit primário da história do país, duas medidas			22.811	127	6%	1	9%	0	5%		uments\veja.txt	95%					
3	ao ser comparado com a administração de Fernando Henrique Cardoso. No vocabulário dos críticos, o presidente Lula estaria fazendo "um governo neoliberal", a mesma acusação da qual Fernando Henrique foi vítima permanente. Os críticos dessa faceta da administração Lula viram-se ainda mais			22.789	126	5%	1	8%	0	5%		uments\veja.txt	95%					
4	no entanto, preferiram ignorar o dado – e fizeram-no com o discreto empenho do PT. Naquela altura, os petistas, já com Lula eleito para o Palácio do Planalto, resolveram silenciar sobre a manobra. Tinham receio de alarmar a sociedade com os primeiros efeitos nocivos da alta inflacionária. A explicação para misturar			22.716	122	2%	1	8%	0	4%		uments\veja.txt	95%					
5	jogada ao publicitário Duda Mendonça, que, no dia anterior à reunião ministerial, jantou com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva no Palácio da Alvorada. No jantar, não se repassou o encontro de ministros que se realizaria no dia seguinte, e o publicitário, aliás, era contrário ao anúncio das tais medidas			22.195	095	1%	1	3%	0	2%		uments\veja.txt	92%					
6	Na internet Notícias diárias sobre o governo Lula Com pouco mais de um mês de existência, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva parece estar criando uma			21.872	086	0%	1	0%	0	1%		uments\veja.txt	91%					

**Tabela 2:** lista de concordância com a palavra “Lula”, extraída do *Wordsmith Tools*.

Nota-se, assim, em virtude das possibilidades de descrição computacional, que a disciplina se estabeleceu com o intuito de verificar determinadas hipóteses e evidências nos estudos linguísticos. Dessa maneira, pode-se constatar que, com o auxílio de um *corpus* eletrônico, consegue-se observar o que é típico ou não em uma língua. O que se observa, enfim, é que ela se opõe àquelas baseadas na intuição provenientes de experiências anteriores no idioma (HUNSTON; FRANCIS, 2000).

### 3. Procedimentos metodológicos

Neste trabalho, foram selecionados os conteúdos textuais integrais (menos os publicitários) que compõem as edições de números 1763 a 1779 (2002); 1784 a 1787 (2003); 1967 a 1971 (2006) e 1990 a 1993 (2007) da revista *Veja*. Essa escolha teve como parâmetro o fato de que:

A seleção de informação a ser divulgada através dos veículos jornalísticos é o principal instrumento de que dispõe a instituição (empresa) para expressar a sua opinião. É através da seleção que se

aplica na prática a linha editorial. A seleção significa, portanto, a ótica através da qual a empresa jornalística vê o mundo. Essa visão decorre do que se decide publicar em cada edição privilegiando certos assuntos, destacando determinados personagens, obscurecendo alguns e ainda omitindo diversos (MELO, 2003, p. 75).

Depreende-se, então, que todos os textos publicados passaram pelo controle da revista *Veja*; por isso, não foi necessário selecioná-los, pois expressavam o interesse da empresa, manifestado em seu editorial. Os meses contabilizados foram:

Agosto de 2002	Agosto de 2006
Setembro de 2002	Setembro de 2006
Janeiro de 2003	Janeiro de 2007
Fevereiro de 2003	Fevereiro de 2007

**Tabela 3:** meses escolhidos para coleta do *corpus*.

Foi composto um *corpus* de tamanho médio, dividido em quatro *subcorpora* menores devido aos objetivos específicos desta pesquisa, de acordo com os seguintes dados:

Agosto de 2002	87.528	Agosto/2006	94.047
Setembro de 2002	145.925	Setembro de 2006	140.391
Janeiro de 2003	139.884	Janeiro de 2007	103.170
Fevereiro de 2003	65.700	Fevereiro de 2007	104.201
<b>Total</b>	<b>439.037</b>	<b>Total</b>	<b>441.809</b>

**Tabela 4:** frequência de listas de palavras nos *subcorpora*.

A proposta da escolha do *corpus* é fazer uma análise crítica por meio das ocorrências encontradas da palavra “Lula” que permitam traçar um perfil da revista *Veja* nos períodos que antecederam às eleições presidenciais em questão, nas quais foi eleito Luiz Inácio Lula da Silva, bem como nos seus primeiros 60 dias de governo.

Como método de estudo, as informações coletadas foram separadas e armazenadas em um banco de dados, que possibilitou a estruturação de consultas.

Depois desse período, os textos foram processados pelo *software Wordsmith Tools*. De acordo com Silveira e Lima (2008, p. 250), trata-se de “um conjunto integrado de ferramentas, bastante útil na preparação, manipulação, análise e descrição

linguística de um *corpus*”, criado por Mike Scott, da Universidade de Liverpool, Reino Unido, em 1996. Apesar de a Linguística de Corpus utilizar vários programas em suas pesquisas, O *Wordsmith Tools* é um dos mais empregados, atualmente, no Brasil (BERBER SARDINHA, 2008). Somente sua versão *demo* está disponível gratuitamente na *web*, no *site* <<http://www.lexically.net/wordsmith/>. Para o acesso completo, deve-se efetuar o pagamento de uma licença.

Pode-se ter, a partir dele, a possibilidade de utilizar três ferramentas: a *WordList*, a *KeyWords* e a *Concord*. A *WordList* possibilita a obtenção de listas de palavras individuais por ordem de frequência, por ordem alfabética e listas de estatísticas simples a respeito desses dados. A *Concord*, por sua vez, disponibiliza as ocorrências de uma palavra específica em seu cotexto e/ou em seu contexto. Por fim, a *KeyWords* fornece uma lista ou listas de palavras individuais por meio da comparação de suas frequências com uma lista de um *corpus* de referência (BNC, TEC, etc.). Para esta investigação, utilizar-se-ão somente as duas primeiras.

Passou-se então à etapa de interpretação do *corpus*, cujos resultados preliminares serão apresentados na seção posterior.

As etapas de desenvolvimento, dessa maneira, foram assim projetadas:

<b>Etapa 1</b>	O <i>corpus</i> foi compilado e os textos foram reunidos e formatados em .txt para serem interpretados por ferramentas computacionais.
<b>Etapa 2</b>	Foram extraídas as listas de palavras por meio do programa <i>Wordsmith Tools</i> . Elas forneceram os itens lexicais isolados que os compõem, por ordem alfabética e/ou por ordem de frequência. O processamento de dados demonstrou, inclusive, estatísticas ( <i>tokens</i> ou ocorrências e <i>types</i> ou vocábulos).
<b>Etapa 3</b>	Verificou-se a frequência da palavra “Lula” (mês a mês).
<b>Etapa 4</b>	A partir da palavra-chave “Lula”, recorreu-se às concordâncias que esse item lexical estabelecia em seu cotexto/contexto. Extrairam-se daí as prosódias positivas, negativas e neutras que se referiam ao nome do candidato ao posto de presidência da República do Brasil: Luiz Inácio Lula da Silva.
<b>Etapa 5</b>	De posse dos números estatísticos, passou-se à descrição dos resultados e à análise a respeito da posição da revista <i>Veja</i> sobre o presidenciável nas duas eleições (2002 e 2006).

**Tabela 5:** resumo das etapas do trabalho.

#### 4. Descrição dos resultados

Abaixo, serão expostos os resultados obtidos com relação à frequência da palavra “Lula”, considerando os meses pré-eleição e pós-eleição (2002 e 2006). Eles são o reflexo da análise dos dados quantitativos retirados das ferramentas oferecidas pela LC.

Meses	Frequência palavra “Lula”
Agosto de 2002	84
Setembro de 2002	180
<b>Total</b>	<b>264</b>

**Tabela 6:** meses anteriores às eleições 2002.

Meses	Frequência palavra “Lula”
Janeiro de 2003	247
Fevereiro de 2003	111
<b>Total</b>	<b>358</b>

**Tabela 7:** meses posteriores às eleições 2002.

Meses	Frequência palavra “Lula”
Agosto de 2006	77
Setembro de 2006	377
<b>Total</b>	<b>454</b>

**Tabela 8:** meses anteriores às eleições 2006.

Meses	Frequência palavra “Lula”
Janeiro de 2007	114
Fevereiro de 2007	138
<b>Total</b>	<b>248</b>

**Tabela 9:** meses posteriores às eleições 2006.

Pôde-se observar, partindo desses dados, que a frequência do item lexical apresenta um nível crescente desde agosto de 2002 a setembro de 2006. Após, há um considerável decréscimo. No entanto, esses números somente serão representativos de análise se se levar em consideração as prosódias positivas, negativas e neutras levantadas durante a coleta de dados.

Berber Sardinha (2004) define a prosódia semântica como a associação entre itens lexicais e conotação (negativa, positiva ou neutra) de campos semânticos. Sinclair (1987) criou o termo ao verificar que as unidades lexicais *happen* e *set*, geralmente, relacionavam-se com eventos desagradáveis.

Tomou-se como base Partington (1998), o qual diz que a prosódia semântica possibilita o entendimento do sentido que o emissor de um texto quer dar ao assunto que foi tratado. Também favorece compreender a intenção ou a tomada de posição de um autor em relação ao tema redigido.

Tendo em vista essas considerações, por conseguinte, para uma metodologia homogênea na análise das prosódias, foram tomados como base os substantivos, adjetivos e verbos que coocorreram na lexia “Lula”, gerados por meio da ferramenta de concordância. Alguns exemplos:

**a) Prosódia positiva:**

- a.1) (...) a grande persistência de *Lula* foi chegar à Presidência depois de três campanhas fracassadas.
- a.2) Eduardo Duhalde dissera que *Lula* ganharia a eleição.
- a.3) *Lula* presidente é uma demonstração para o mundo de que a democracia no Brasil (...) não é exercida apenas para salvar as aparências (...)

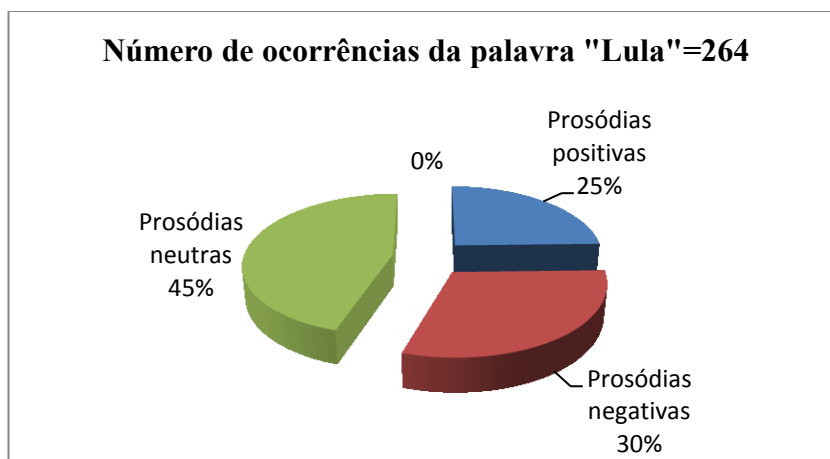
**b) Prosódia negativa:**

- b.1) Lula não tem nenhuma experiência prévia do que vai fazer.
- b.2) Há o risco de que Lula venha a ser perder à medida que ceda a essas pressões.
- b.3) Creio em tudo de ruim que contam a respeito de Lula.

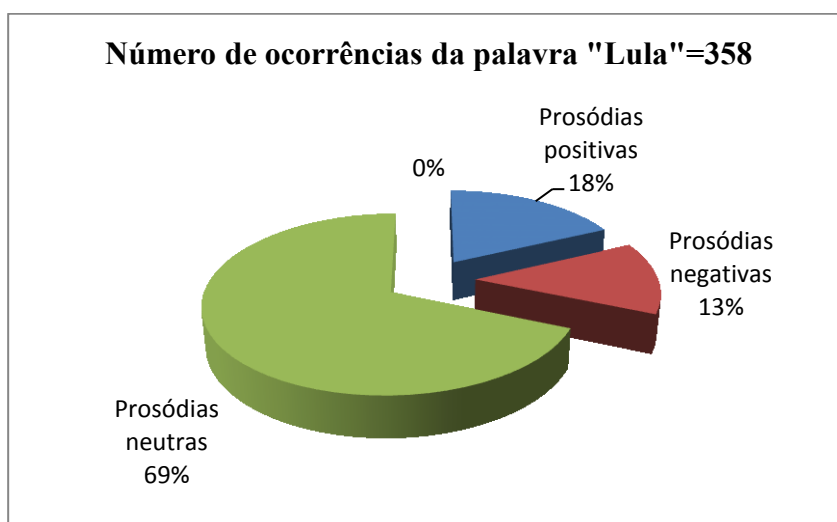
**c) Prosódia neutra:**

- c.1) (...) andaram falando que *Ciro Gomes* irá ocupar o Ministério da Previdência de Lula.
- c.2) *Lula* chora à toa.
- c.3) *Genival Inácio da Silva*, o Vavá, irmão de Lula e ex-metalúrgico, gostou do arranjo de flores.

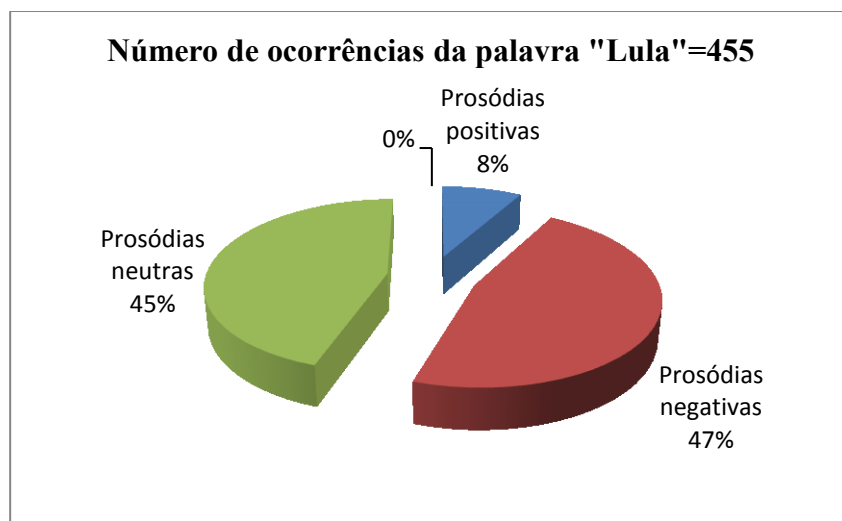
Abaixo, os gráficos elucidam melhor essas prosódias:



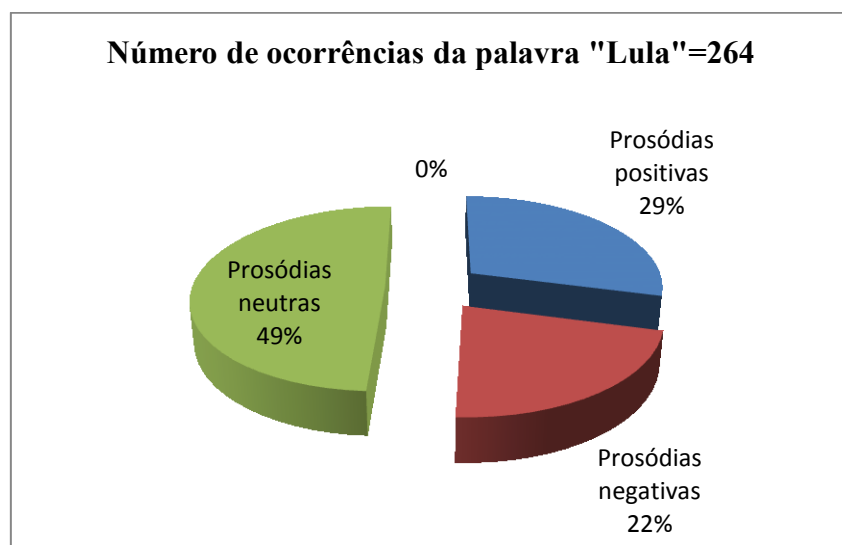
**Gráfico 1:** Quantidade de prosódias positivas, negativas e neutras referentes à palavra “Lula” nos meses de agosto e setembro de 2002.



**Gráfico 2:** Quantidade de prosódias positivas, negativas e neutras referentes à palavra “Lula” nos meses de janeiro e fevereiro de 2003.



**Gráfico 3:** Quantidade de pontos prosódias, negativas e neutras referentes à palavra “Lula” nos meses de agosto e setembro de 2006.



**Gráfico 4:** Quantidade de prosódias positivas, negativas e neutras referentes à palavra “Lula” nos meses de janeiro a fevereiro de 2007.

## 5. Análise

Em linhas sucintas, o cenário político de 2002 estava assim delineado: havia seis candidatos à presidência: Anthony Willian Garotinho Matheus de Oliveira, Ciro Ferreira Gomes, José Maria de Almeida, José Serra, Luiz Inácio Lula da Silva e Rui Costa Pimenta. Desses nomes, José Serra e Luiz Inácio Lula da Silva disputaram o segundo turno. O primeiro seria o sucessor partidário do então presidente Fernando

Henrique Cardoso. Serra, anteriormente à candidatura, já havia sido senador por dois mandatos e deputado federal. O segundo pertencia ao Partido dos Trabalhadores e havia realizado uma coligação oposicionista ao governo. Conhecido líder sindical, ocupou uma única vez o cargo de deputado federal, mas estava disputando as eleições pela terceira vez.

Já em 2006, disputavam os seguintes candidatos: Cristóvam Buarque, Geraldo Alckmin, Heloísa Helena, José Jorge, José Maria Eymael, Luciano Bivar, Luiz Inácio Lula da Silva e Rui Costa Pimenta. Passaram para o segundo turno das eleições os seguintes nomes: Luis Inácio Lula da Silva e Geraldo Alckmin. Alckmin disputava pelo partido PSDB (então oposição). Ele já havia sido vereador e prefeito em sua cidade natal (Pindamonhangaba, estado de São Paulo), deputado estadual, deputado federal, vice-governador e governador do Estado de São Paulo.

Com base nessas constatações históricas, pôde-se atentar para o fato de o número de ocorrências da palavra “Lula” (264) ser baixo em relação aos meses de agosto e setembro de 2002. Apesar de personalidade conhecida, sua atuação em cargos políticos era muito pouca em relação ao candidato José Serra. No entanto, se se atentar para os pontos positivos (25%) e negativos (30%), já se percebe um número de pontos considerável contra o candidato petista. As qualificações lexicais o colocam como “candidato de fragilidade política”, com “dificuldade em encontrar apoio”, com “falhas em sua forma escolar” e “produto do publicitário Duda Mendonça”.

Já nos meses de agosto e setembro de 2006, na tentativa de reeleição do ex-sindicalista, as ocorrências são as maiores de todas as analisadas na pesquisa (455) e, notadamente, sobressaem os pontos negativos que representam 45% do total depreendido. Aqui, prevalece um léxico relacionado à corrupção. Novamente se têm referências a um “candidato de fragilidade política” e com “dificuldade de encontrar apoio”. Somadas a essas considerações, podem-se encontrar “golpista”, “casuista”, “falência ética” e “candidato que usa a máquina para se reeleger”.

Em sentido contrário às expectativas que poderiam ter sido criadas pela revista, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente da República nas duas instâncias. Em 2002, com 39.455.233 votos contra 19.705.445 de Serra. Em 2006, com 46.662.365



votos contra 39.968.365<sup>1</sup>. A pergunta que se faz, então, é a seguinte: mesmo sendo um “fenômeno de vendas” (SCALZO, 2004), *Veja* não tem poder comunicacional a ponto de decidir uma eleição?

Alguns números comparativos podem responder à questão.

Quanto à intenção de voto por escolaridade dos eleitores de Lula, em 2002, segundo Opinião Pública (2002, p. 347), as pesquisas mostraram que 20,1% eram analfabetos ou tinham o início do primário, 32,7% tinham o ensino fundamental e 35,3% o ensino médio. Somente 11,8% tinham o ensino superior.

Com relação a faixa de renda salarial, 35,9% ganhavam até 2 salários mínimos, 15,5% mais de 5 a 10 salários mínimos, 8,4% mais de 10 a 20 salários mínimos e 2,9% mais de 20 salários mínimos (OPINIÃO PÚBLICA, 2002, p. 348).

Em 2006, mudam-se os números, mas, quanto ao voto por escolaridade dos eleitores de Lula, as pesquisas mostraram que:

[...]entre os que têm escolaridade média, Lula passou de 53% para 56% das intenções de voto; Alckmin oscilou de 41% para 40% nesse estrato. O tucano continua liderando entre os que têm escolaridade superior (54% a 40%), e Lula segue com larga vantagem entre os que têm escolaridade fundamental (64% a 31%) (DATAFOLHA, 2006)

O Instituto (2006) atribui, no tocante à renda salarial, os seguintes números: entre pessoas que ganhavam até 2 salários mínimos, Lula tinha 64% das intenções, de 2 a 5 salários, 56%, de 5 a 10, 44% e de mais de 10 salários, 36%.

Deixando um pouco de lado as estatísticas de órgãos oficiais e de pesquisas, é interessante expor alguns números da revista *Veja*<sup>2</sup>. A tiragem oficial da revista é de 1.211.947 exemplares. Seus leitores são distribuídos nas seguintes classes sociais: classe A: 23%, classe B: 49%, classe C:24%, classe D:3% e classe E: 0%. Prepondera, obviamente, as classes A e B. O nível escolar superior prevalece entre os seus assinantes.

Tomando-se por base os números apresentados, é de se considerar, dessa forma, que *Veja* não pôde influenciar totalmente o posicionamento político de uma sociedade

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.tse.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2011.

<sup>2</sup> Todas as informações podem ser encontradas em: <http://www.veja.com.br>.

tão complexa como a brasileira. No entanto, foi capaz de formar a opinião das classes sociais média e alta, que possuem maior grau de escolaridade.

Essa afirmação é ratificada nos números apresentados nesta pesquisa nos meses de janeiro e fevereiro, tanto de 2002 quanto de 2006. Curiosamente opostas aos números negativos dos dois meses anteriores ao plebiscito, as prosódias positivas após as eleições são maioria: em 2003, foram 18% positivas contra 13% negativas. Em 2007, foram 29% positivas contra 22% negativas. Assim, a influência da revista nas classes mais abastadas se confirma, pois basta se pensar que a aprovação do governo Lula em março de 2003 foi de 43% e, em março de 2007, de históricos 48%. Juntam-se, dessa forma, a vontade dos menos favorecidos em ter um operário como governante e os anseios dos eleitores que fazem da *Veja* seu ponto de partida para tomadas de decisão.

## **Conclusão**

O presente trabalho procurou analisar o posicionamento da revista *Veja* nas eleições de 2002 e de 2006. Para tanto, elaborou um percurso que se iniciou com a descrição de um breve histórico sobre a criação e a veiculação das revistas no Brasil, bem como sua importância como documento histórico.

Como base metodológica, apontou-se a Linguística de Corpus adequada para coleta e exposição dos dados, por causa dos recursos que permitem uma observação mais apurada dos textos verbais produzidos pela *Veja* (e, por extensão, a qualquer meio de comunicação escrito ou falado), o que proporciona constatações mais objetivas sobre os temas que se desejam discutir e pesquisar. Isso é possível perceber já que a determinação de padrões e de particularidades da linguagem descortinada pelo processamento de dados por computador é muito mais concreto do que o trabalho que se pretenda ser manualmente elaborado (se se consideram pesquisas com extenso número de palavras).

Os resultados conseguidos com a coleta puderam servir como parâmetro para traçar a tendência política da revista nos períodos em que se focou a investigação.

Se se verifica que a *Veja* propõe, em sua missão como meio de comunicação, a insistir na necessidade de consertar, reformular, repensar e reformar o Brasil<sup>3</sup>, percebeu-se, neste estudo, com base no levantamento das prosódias positivas, negativas e neutras com relação à lexia Lula, que essa reconstrução não é tão independente quanto parece ser. A pesquisa realizada pôde detectar que, por trás de uma aparente isenção, houve um jogo de interesse de informações que os manuais de jornalismo insistem em combater, pois consideram um procedimento pouco ético na atividade jornalística.

### Referências bibliográficas

BEAUGRANDE, R. **Linguistic theory: the discourse of fundamental works**. London: Longman, 1991.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri (SP): Manole, 2004.

\_\_\_\_\_. Linguística de Corpus: histórico de problemática. **DELTA**, São Paulo, vol. 16, n. 2, 323-367, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008.

BIBER, D. et. al. **Corpus linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (coleção leitura e crítica).

CAMARGO, D.C.de. **Metodologia de pesquisa em Tradução e Linguística de Corpus**. São Paulo: Cultura Acadêmica; São José do Rio Preto (SP): Laboratório editorial do IBILCE, UNESP, 2007.

DATAFOLHA: Instituto de Pesquisas. **Eleições**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.datafolha.folha.uol.com.br>. Acesso em: 14 mai 2011.

FIGUEIREDO, C. **Redação publicitária: sedução pela palavra**. São Paulo: Thompson, 2005.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.veja.com.br>. Acesso em: 15 mai 2011.

HALLIDAY, M.A.K. Corpus studies and probabilistic grammar. In: AUMER, K; ALTEMBERG, B. (Org.). **English corpus linguistics**: studies in honour of Jan Svartvik. London: Longman, 1991.

\_\_\_\_\_. Language as system and language as instance: the corpus as a theoretical construct. In: SVARTVIK, J. (Org.). **Directions in corpus linguistics**. Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 august 1991. Berlin, New York: De Gruyter, 1992.

HUNSTON, S; FRANCIS, G. **Pattern Grammar**. A corpus-driven approach to lexical grammar of English. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA (IBOPE). **Eleições**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ibope.com.br>. Acesso em: 14 mai 2011.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e revolucionários**: nos tempos da imprensa alternativa. São Paulo: Scritta Editorial, 1991).

MELO, J. M. de. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. ver e ampl. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

NASCIMENTO, P. C. **Jornalismo em revista no Brasil**: um estudo das construções discursivas em *Veja* e *Manchete*. São Paulo: Annablume, 2002.

NETO, A. A. A rainha das bancas. **Revista Imprensa**. São Paulo, set. 1988, p. 52.

**OPINIÃO PÚBLICA**. Campinas, vol. VIII, n. 2, 2002 (encarte tendências). p. 341-393.

PARTINGTON, A. **Patterns and meanings**. Using corpora for English language research and teaching. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Versão 5. Oxford: Oxford University Press, 2011. Disponível em: <http://www.lexically.net/wordsmith>.

SILVEIRA, F.P. ; LIMA, V.L.S de. Entrelinhas – integração de ferramentas para compilação e exploração de *corpora*. In: TAGNIN, S.E.O.; VALE, O.A. (Org.). **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008

SINCLAIR, J. M. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Eleições**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.tse.org.br>. Acesso em: 02 mai 2011.

**VEJA**. Disponível em: <http://www.veja.com.br>. Acessos em: jan. a out. 2011.

VILALBA, Rodrigo. **Teoria da comunicação**. São Paulo: Ática, 2007.

Artigo recebido em: 16.03.2012

Artigo aprovado em: 22.05.2012

## O jornalismo da *Folha de São Paulo* na era da publicidade: a realização do discurso “publijornalístico”\*

Emerson Ike Coan\*\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é expor o emprego de técnicas de persuasão da publicidade em textos de estruturação jornalística no jornal *Folha de São Paulo*, como realização do discurso “publijornalístico”. Combina-se o referencial teórico da Sociossemiótica da Cultura com uma postura crítica a partir da análise de determinadas situações que exprimem algumas das formas de interferência da publicidade no jornalismo expostas no livro *O jornalismo na era da publicidade* de Leandro Marshall.

**Palavras-chave:** Sociossemiótica da cultura; Discurso jornalístico; Discurso publicitário; Discurso “publijornalístico”; *Folha de São Paulo*.

**Abstract:** This article aims at examining the use of advertising persuasive techniques in journalistic texts of the newspaper “*Folha de São Paulo*”, as an implementation of the so-called “publijournalistic” discourse. The analysis of the texts associates the theoretical framework of Socio-semiotics of Culture with a criticism based on some of the forms of interference of publicity into journalism that Leandro Marshall discusses in the book “*O jornalismo na era da publicidade*”.

**Keywords:** Socio-semiotics of Culture; Journalistic discourse; Advertising discourse; “Publijournalistic” discourse; *Folha de São Paulo*.

“Pense um pouco pra falar  
Não repita o que ouviu dizer  
É só isso que há pra se deixar  
Faça-me o favor”  
 (“Mantra da criação”. F. Venturini e R. Bastos)

### 1. Introdução.

A ocupação da publicidade no espaço do jornal *Folha de São Paulo* foi objeto de análise de conteúdo em outras pesquisas (COAN, 2010, 2011b) e para o objetivo deste artigo serão expostas determinadas situações nas quais ocorre particularmente o

---

\* Aos componentes de minha Banca Examinadora de Mestrado em Comunicação, Professores Doutores Cláudio Novaes Pinto Coelho (orientador), Ivan Santo Barbosa e Dulcília Helena Schroeder Buitoni, pela felicidade e gratidão, é dedicado este artigo.

\*\* Mestre em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero (FCSCCL), na qual é Membro do Grupo de Pesquisa “Comunicação e Sociedade do Espetáculo”. Mestre em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

emprego de técnicas de persuasão da linguagem publicitária em textos de estruturação jornalística.

As primeiras situações apresentadas no item seguinte deste trabalho constam daquelas investigações, cujo *corpus* foi escolhido de forma aleatória. Já as últimas, sobre as “Primeiras Páginas”, não, e foram selecionadas propositalmente para este estudo. No todo, a originalidade e a relevância estão no exame crítico de certas formas de interferência da publicidade no jornalismo expostas no livro *O jornalismo na era da publicidade* de Leandro Marshall combinado com o referencial teórico da Sociosemiótica da Cultura, em que se constata a realização do discurso “publijornalístico”, isto é, de um novo contrato de comunicação fiduciário e de uma nova estrutura modal de poder.

Vislumbra-se uma vez mais a utilização deste conteúdo e de sua metodologia científica no ensino de Jornalismo, Publicidade e disciplinas correlatas, com o intuito de fomentar a reflexão e o debate acerca da fusão dos discursos publicitário e jornalístico na mídia impressa brasileira contemporânea.

## **2. Técnicas de persuasão da linguagem publicitária em textos de estruturação jornalística na *Folha de São Paulo*.**

O emprego de técnicas de persuasão da linguagem publicitária em textos de estruturação jornalística pode ser percebido quando os fatos noticiados são publicidade de produtos, serviços ou marcas: o próprio veículo de comunicação ou um anunciante.

Em todos os casos a seguir expostos, há “composição” (notícia apresentada com caráter de publicidade), porquanto

Uma das estratégias bastante comuns para a venda ou promoção de um produto é a composição do texto de uma notícia com enfoque “publicitário”, ou seja, a informação é apresentada com a adjetivação e a qualificação típicas de anúncios comerciais promocionais, recursos utilizados para motivar o leitor ao ato do consumo. Embora “formatada” dentro das técnicas elementares do jornalismo, a “notícia” carrega a intenção implícita e explícita da promoção mercantil (MARSHALL, 2003, p. 123-124 – destaques no original).

De modo ostensivo, pois, veiculadas em espaços editoriais, as matérias deixam explícitas as naturezas publicitárias das informações, com a exaltação das qualidades

dos produtos e serviços oferecidos. Não disfarçam a intenção persuasiva e o esforço comercial para dar suporte aos produtos, serviços e marcas noticiados/anunciados.

Enquadram-se ainda no “*merchandising* editorial”, evocação intencional de uma empresa, de uma marca, de um serviço ou de um produto no espaço editorial (MARSHALL, 2003, p. 132-134). Para o anunciante, o lucro é potencializado, já que a evocação em tal espaço dá credibilidade jornalística à marca, à empresa, ao serviço ou ao produto. O efeito é muito maior do que se a mensagem fosse divulgada como anúncio.

Outras formas de interferência da publicidade no jornalismo serão especificadas conforme apareçam.



(Primeiro Caderno – 13/09/2009 – A11)

No Primeiro Caderno, de 13/09/09, o jornal noticia/anuncia o próprio veículo de comunicação em sua edição digital. A “matéria” colhe depoimento do diretor de Circulação da “Folha” no sentido de que é pretendido aliar as vantagens do jornal impresso – como hierarquização de notícias, diagramação, infográficos e fotografias – com a velocidade, praticidade e interatividade que a Internet e os meios eletrônicos permitem. Sem contar a pretensão de abranger plenamente o território nacional, assim como o contingente de pessoas que moram fora do país.



(Ilustrada – 14/09/09 – E7)



(Ilustrada – 14/09/09 – E10)



Na edição de 14/09/09, no Caderno “Ilustrada”, na página E7, há “notícia” sobre a estreia do novo programa de Roberto Justus no SBT, sob o título “Justus quer deixar jeito durão em estreia”, com o subtítulo “No SBT, apresentador se mostra descontraído à frente do ‘1 contra 100’”. A “notícia”, embora veiculada em um espaço editorial, deixa explícita a natureza publicitária da informação, com argumento de autoridade em trechos de entrevista do apresentador do novo programa televisivo. Na página E10, do mesmo Caderno, há anúncio dessa estreia de página inteira.

Cuida-se aqui de “editorialismo”, publicidade acompanhada por material editorial elogioso à empresa ou ao produto, por certo que

Na maioria das vezes, essa estratégia acontece de forma disfarçada. A publicidade e a sua correspondência no espaço editorial aparecem em páginas distantes ou em seções distintas. Muitas vezes, entretanto, a correspondência é automática. A publicidade e a menção na parte redatorial são contíguas ou têm uma grande proximidade (MARSHALL, 2003, p. 126-127).



No Caderno “Turismo”, de 17/09/09, ao versar sobre cruzeiros marítimos, foi empregado o recurso linguístico da publicidade do apelo (na segunda pessoa) no texto jornalístico, com a frase/*slogan*, já no parágrafo inicial: “Se você tem vontade de fazer um cruzeiro, essa é a hora”.

Trata-se de “demanda”, criação de produtos jornalísticos para a “publicação” de publicidade, com a lembrança de que

A imprensa de massa passou a criar, a partir do final do século XX, uma série de produtos comerciais, como cadernos, encartes ou edições especiais, com o objeto específico de atrair novas e mais densas verbas publicitárias e escoar a demanda do mercado. Embora sejam extensões do corpo jornalístico, esses produtos nascem com o estigma de ser, em essência, obras feitas sob medida para os investimentos publicitários. Nesse gênero, são encontrados, por exemplo, cadernos específicos sobre automóveis, imóveis, moda, lazer, turismo, mulher, televisão ou decoração (MARSHALL, 2003, p. 128).

A apuração jornalística é um relato acerca dos serviços oferecidos por empresas anunciantes do jornal, cujas peças publicitárias circulam durante a semana no Primeiro Caderno. O “editorialismo”, desta vez em Cadernos distintos, confere credibilidade aos pacotes turísticos anunciados.



No Caderno “Dinheiro”, seção “Mercado Aberto”, também de 17/09/09, a foto em evidência na página é de Martin Fritsches, diretor da *Mini Cooper*, marca da BMW. Na nota, com destaque em azul, sob o título “Curva acelerada”, abaixo da foto em que esse diretor posa encostado num modelo conversível a ser lançado pela marca no Brasil, é noticiado/anunciado: “A *Mini Cooper*, marca de veículos do Grupo BMW, dobrou a produção na fábrica da Inglaterra destinada ao mercado brasileiro para atender à demanda do país. A previsão inicial da *Mini Cooper* era vender 400 carros em 2009. A marca já atingiu essa meta e agora mira a venda de mil carros no ano. O resultado fez a *Mini Cooper* antecipar para a próxima semana o lançamento de um modelo conversível no Brasil, que custará R\$114.900,00”. Tal nota, abaixo da foto do produto, tem forma de anúncio publicitário. Em todas as edições, as fotos das matérias destacadas são de poses e esteticamente arrojadas para o padrão de fotografias do jornal em outros Cadernos.

É o “*business*”, notícia sobre ações econômicas, financeiras, empresariais, comerciais, industriais ou de serviços (MARSHALL, 2003, p. 129-131). As páginas da editoria de economia acabam muitas vezes servindo mais como suporte publicitário para potencializar interesses privados do que para atender à sociedade. Cada notícia da editoria econômica carrega em si a dupla perspectiva de informar e de persuadir, de estar simultaneamente fazendo jornalismo e publicidade.

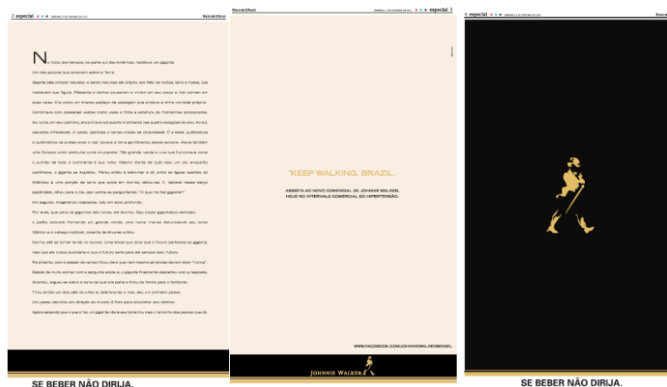
Já na matéria do Caderno “Ilustrada”, do mesmo dia, assinada pela enviada especial a Londres, é noticiada/anunciada a abertura de um estabelecimento comercial em São Paulo. Surpreende a sua localização nessa editoria, se o jornal já possui o “Guia”, em que presta a informação de restaurantes, com idêntica descrição de produtos, serviços etc. O tópico da notícia é: “Bocados chineses cozidos no vapor, fritos ou assados e servidos em pequenas porções ganham casa especializada em São Paulo”. No texto está: “Trata-se do *Ping Pong*, primeira filial instalada fora de Londres de uma rede inglesa de restaurantes. Lá, as 12 lojas vendem, diariamente, cerca de 30 mil unidades de *dim sum* (bocados chineses servidos em pequenas porções, à semelhança das tapas espanholas). Com ares modernos e clima completamente diferente dos restaurantes chineses existentes hoje na cidade. Com um cardápio amplo, a casa tem gasto médio por pessoa estimado em R\$40,00 no almoço e R\$60,00 no jantar”. Segue o texto, ilustrado por fotos, como se fosse a própria matéria um “cardápio”.

Sem que tenha qualquer indicação de se tratar de um “informe publicitário” e sem que se possa afirmar se é publicidade paga, não deixa de estar próximo da “mimese” (publicidade paga, disfarçada de notícia, sem identificação de informe publicitário - MARSHALL, 2003, p. 121-122), tamanha a quantidade de adjetivação no relato.



Na edição de 09/10/11, domingo, há sobrecapa na forma de “Primeira Página”, utilizados o nome do Jornal, tipos gráficos e diagramação respectiva, com a “manchete”: “Pão de Açúcar era parte de um gigante”. Abaixo uma série de notícias inventadas.

O texto a respeito da “manchete” remete à imagem do Pão de Açúcar como se fosse um gigante “em sono profundo”, com seu corpo “estirado, o joelho dobrado formando um grande monte, uma rocha imensa denunciando seu torso titânico e a cabeça indizível coberta de árvores e limo”. Até que desperta e a informação na fotografia é “Pescador presencia o momento em que o gigante se ergue, em frente à Baía de Guanabara”. Continua: “Tirou então um dos pés do chão e, adentrando o mar, deu um primeiro passo. Um passo decisivo em direção ao mundo lá fora para encontrar seu destino. Agora sabendo que o que o faz um gigante não é seu tamanho, mas o tamanho dos passos que dá”. O objetivo era chamar a atenção para uma nova campanha do uísque *Johnnie Walker, Keep walking, Brazil*, na página dupla e na contracapa dessa falsa capa/embalagem.



Tal texto é o mesmo da peça publicitária na referência feita ao final: “Primeiro caderno/pág. A2”. Há sutil menção em verde no canto superior da página acerca de que se cuida de “Informe Publicitário”.

No dia seguinte, também há sobreposição como “Primeira Página”, contendo apenas boas notícias, com o apontamento com fundo preto no canto inferior direito: “E na próxima página, mais uma ótima notícia”.



Só que desta vez a “Primeira página” tem textos que não foram criados em uma agência publicitária, mas pinçados do noticiário real do veículo, para avisar que os anunciantes/empresas de telefonia (“NET”, “Claro” e “Embratel”) também tinham uma “ótima” novidade para o leitor. Esse “a gente fez primeiro” é repetido na peça, tanto na sua primeira página interna quanto na contracapa, sendo que, na segunda página interna, há o anúncio de que as empresas mencionadas “se uniram para integrar telefone fixo, celular, TV em alta definição com NOW, banda larga fixa e móvel com Wi-Fi dentro e fora de casa. Isso é só começo”.

A indicação de que se cuida de “Informe Publicitário” é mais diminuta ainda, no centro da página, em preto, acima da manchete/*slogan* (dirigida na segunda pessoa): “Uma capa de jornal só com notícia boa. Você queria, a gente fez primeiro”.

A combinação das formas acima vistas de interferência da publicidade no jornalismo da *Folha de São Paulo* é assustadora. A “composição” é ostensiva, pois, a despeito de serem “formatadas” dentro das técnicas elementares do jornalismo, as “notícias” não disfarçam a intenção persuasiva e o esforço comercial para dar suporte às marcas anunciadas. Também há “*merchandising* editorial”, evocação intencional das marcas no espaço editorial.

Some-se a isso tudo o “desfiguramento”, publicidades pagas, apresentadas em forma e linguagem de notícia, com identificação de informe publicitário. Nele

Embora obedeça aos princípios do jornalismo, estando corretamente identificada, a publicidade acaba obtendo o bônus de uma notícia, já que os leitores, majoritariamente, não percebem o aviso de “informe publicitário” e dão credibilidade de notícia ao texto publicitário (MARSHALL, 2003, p. 132-134).

A situação é mais grave, porém, como sustentou Suzana Singer (2011), *Ombudsman*, em sua coluna no dia 16/10/11, intitulada “Parece, mas não é. ‘Informes publicitários’ que cobrem a Primeira Página e simulam ser a capa irritam os leitores”.

Relatou que anúncios que cobrem a Primeira Página, em parte ou totalmente, deveriam ser excepcionais, mas são cada vez mais comuns. Denunciou que até então no ano passado “foram 88 – um a cada três dias”. Expôs que, em geral, são propagandas de supermercado, carro ou banco, facilmente identificáveis, que irritam por atrapalhar o manuseio do exemplar, só que “esses últimos foram além e tentaram enganar o leitor, o que não deveria ser permitido”. Sem contar que

O anunciante não poderia também saber de antemão o que será publicado, como aconteceu na segunda-feira. O “informe” selecionou notícias e fotos da Redação para justificar o título ... Foi intromissão indevida na área editorial (SINGER, 2011, p. A8).

Citou a indignação de uma leitora a respeito da outra interferência: “Qual a credibilidade de um jornal que vende a manchete principal para campanha de uísque?”. Isso em clara contradição com a política editorial do veículo que diz apoiar limite à publicidade de álcool.

Arrematou sua coluna com a seguinte crítica:

A verba publicitária é fundamental em qualquer jornal – na “Folha”, representa cerca da metade da receita geral da empresa. Sem ela, o jornal custaria mais caro e seria lido por menos gente. Mas é imprescindível impor limites ao comercial, principalmente, quando se trata de cobrir a vitrine do jornal (SINGER, 2011, p. A8).

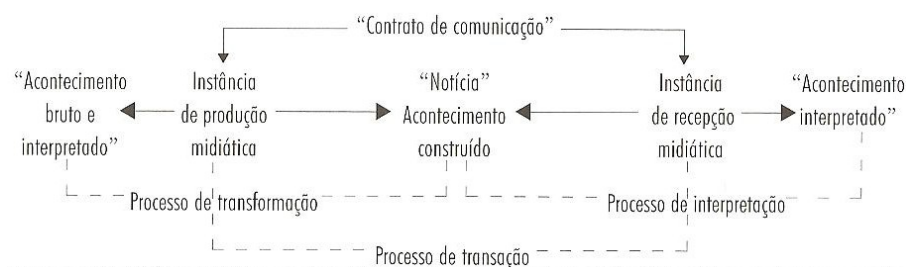
### **3. Do discurso jornalístico ao discurso “publijornalístico”.**

Em continuação ao que foi versado acerca do discurso publicitário no paradigma da Sociosemiótica da Cultura (COAN, 2011a), no que diz respeito ao discurso jornalístico, se é a realidade o ponto de partida de sua prática, é no plano da linguagem que ele se expressa e pretende se realizar como “espelho do mundo”.

Apenas uma pretensão de ser “espelho”, porquanto a notícia não é o fato, mas o resultado de um complexo processo de produção de “efeitos de sentido visados e possíveis” (CHARAUDEAU, 2009, p. 23). A linguagem nasce, vive e morre na “intersubjetividade”, pois coexistem a instância do destinador que transforma o “mundo a significar” em “mundo significado” e a instância do destinatário, considerado



previamente apto à sua recepção como “mundo interpretado”, num processo de transação (CHARAUDEAU, 2009, p. 42). O sentido é o resultado de uma “cointencionalidade”. Há um contrato de reconhecimento das condições de realização da troca comunicativa ou um “contrato de comunicação”, como na figura abaixo (CHARAUDEAU, 2009, 114).



Em decorrência de sua forma particular de “pacto fiduciário”, o público segue reconhecendo no jornalismo uma “função institucional informativa”, pela qual espera que este cumpra seu dever de dizer a “verdade”, segundo critérios de relevância e proporção. Trata-se de uma visão de mundo socialmente consentida, em razão da qual aquele que age como produtor do sentido é um mero operador ideológico instrumental e a linguagem é um poderoso eixo de legitimação de autoridade. O jornalismo escolhe o que é importante relatar, quem tem mais confiabilidade ou mais apelo para se constituir como fonte e então constrói os relatos (notícias), ao estabelecer os critérios de relevância e os parâmetros de normalidade da sociedade.

Na base do “contrato de leitura” entre os jornalistas e o público está a noção de que o jornalismo é um discurso comprometido com a “verdade”. Associadas a essa noção principal existem outras noções, não menos importantes, que ao final traçam a imagem de um campo cujo capital essencial é a “credibilidade”, a saber: a) o jornalismo retrata a realidade como ela é; b) tudo que é de interesse público assim é tratado pelo jornalismo; c) o compromisso com a verdade não se subordina a nenhum outro interesse; d) o jornalismo ouve a melhores fontes, e as fontes oficiais costumam ser as mais confiáveis; e) os melhores especialistas são aqueles que falam na mídia; f) todos que têm algo relevante a dizer têm espaço no jornalismo dito sério ou de referência; g) jornalismo e propaganda não se confundem (BENETTI, 2007, p. 38).

A dimensão persuasiva revela funções pragmáticas de um “fazer saber” e um “fazer crer” (de fazer “verossímil” a informação e fazer crer o destinatário), de maneira

que os enunciados sejam aceitos como a “verdade” ou ao menos como “uma possível verdade”. A narração, ou a ação de contar notícias, se apresenta como a estrutura donde/como se constrói “um modelo de mundo”. A notícia, em razão disso, é uma narração pública, ou seja, uma representação social da realidade cotidiana construída institucionalmente que se manifesta na produção de sentido de “um mundo possível” (FARRÉ, 2004, p. 30-33).

No que diz respeito à sua estrutura modal de poder, como a informação de atualidade atende ao fim específico da difusão de fatos, interpretação e comentário dos acontecimentos que são notícia, as modalidades de base do discurso jornalístico são “fazer saber” (informação) e “fazer crer” (interpretação e comentário da informação). Por prestar também um serviço ao cidadão, tornando-o capaz de agir socialmente (trabalhar, estudar, ter lazer etc.), traduz a modalidade “fazer poder fazer”. Faz ainda o cidadão ser livre, respeitado, o que se traduz por “fazer poder ser”, assim como permite ter o poder de decisão sobre sua vida, logo revela o “fazer poder querer”. Todas essas modalidades se destinam a “prover” o cidadão (BIZZOCCHI, 2003, p. 298-301).

No entanto, não se limita ao processo de informar. É necessário reconhecer que a simples transmissão de um “saber” sobre um fato é suscetível de produzir no leitor um “querer” a respeito daquele mesmo fato. O “saber” que transmite é “sobremodalizado” por um “querer” do destinador que tem por objetivo produzir no destinatário um “querer” a respeito de um “saber”.

A instância informativa dos discursos de comunicação cumpre o papel de informar, fundamentalmente, a opinião pública, porém, a informação nunca é dada sob a forma de um desinteresse absoluto, pois tem como natural consequência a reação social, manifestada de inúmeras formas, nem sempre rigorosamente previsíveis. Se é formativo, não é neutro nem imparcial, e vê-se que ele exerce sobre o cidadão uma influência ideológica (formação de opinião), implícita ou explícita, que se representa logicamente pelo “fazer querer”. Muitas vezes o “querer” induzido por esse discurso é o “querer” de agentes sociais (governos, empresas, anunciantes) que exercem poder de pressão sobre os órgãos de imprensa. É o jornalismo a serviço do poder político e do poder econômico.

Daí que a estrutura modal de poder do discurso jornalístico é:



$$\text{Disc. jornal.} = \left. \begin{array}{l} \text{fazer saber} \\ \text{fazer crer} \end{array} \right\} \text{para} \left\{ \begin{array}{l} \text{fazer poder} \\ \text{fazer querer} \end{array} \right. \left\{ \begin{array}{l} \text{fazer} \\ \text{ser} \\ \text{querer} \end{array} \right\} \text{para } \textit{prover}$$

Na publicidade, o seu universo de discurso também tem essas duas modalidades complexas: “poder fazer saber” para “poder fazer querer”. Se, de um lado, faz “saber”, isto é, informa, por meio de dados comprováveis, de outro, faz “crer”, mediante um processo de persuasão, dada a funcionalidade do “poder fazer (a)parecer para poder aprazer”. Por isso, a sua pragmaticidade está no “poder fazer querer” consumir como critério efetivo e preponderante de sua valoração ideológica na sociedade capitalista. A estrutura modal de poder do discurso publicitário é:

$$\text{Disc. publ.} = \left. \begin{array}{l} \text{poder fazer (a)parecer p/ poder aprazer p/} \\ \text{poder fazer crer} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{poder fazer saber} \\ \text{poder fazer querer} \end{array} \right.$$

Observou-se acima que tudo é feito para atrair a atenção dos leitores numa fusão entre o jornalismo e a publicidade, de modo que esta influencia a composição dos textos na *Folha de São Paulo*.

A sedução da publicidade, mediante argumentos emotivos verbais ou não-verbais, combina-se com os argumentos racionais (em princípio, pautados na objetividade) nos textos do jornal. A força retórica da aparência atrativa (sensacionalismo, títulos chamativos, infográficos etc.), em linguagem rápida e superficial e numa temática mais voltada às variedades, como expressão do domínio do entretenimento associado à rotina da velocidade (a seção “Folha Corrida” é exemplar), tende a prevalecer sobre a relevância do fato e o seu esclarecimento racional (COAN, 2010; 2011b).

Dos telejornais, passando pelo rádio, jornais, revistas, até os portais na Internet, em todos há de forma recorrente

descrições de acontecimentos violentos ou trágicos, desgraças, guerras, atentados, prejuízos financeiros, quebras de empresas, crises ou erros de governos, fofocas e mexericos sociais, escândalos, negociatas de bastidores políticos, mortes espetaculares, feitos heroicos, pecados cometidos por ídolos ou artistas fabricados pela própria comunicação de massa, mesmo que esses acontecimentos não

retratam fiel e integralmente a realidade de determinado país ou de uma comunidade ... A técnica é simples: quanto mais o jornal for parecido com um videoclipe, maior a eficácia do produto (MARSHALL, 2003, p. 40 e 49, respectivamente).

Assiste-se a uma estetização do discurso jornalístico (COAN, 2011c). Nesse contexto, o jornal é uma mercadoria a ser vendida, que sofre com a concorrência de outros produtos que dizem e oferecem o mesmo ao leitor. É preciso diferenciar-se para a sobrevivência. Essa diferenciação é feita, hoje, pela forma-mercadoria do discurso jornalístico.

Isso porque

A ideologia publicitária permeia, enfim, todas as produções dos veículos de comunicação, condicionando os padrões e os procedimentos das organizações midiáticas. A publicidade está presente não só como fetiche capitalista dos bens simbólicos, mas no próprio “fazer comunicativo” (MARSHALL, 2003, p. 139 – destaque no original).

A lógica da publicidade pode estar contribuindo decisivamente para transformar a natureza da linguagem jornalística, esvaziando seu poder e reconfigurando seu papel na sociedade. Há uma progressiva influência ou uma crescente conquista territorial em que ocorre a “queda do muro”, que existia entre um discurso e outro, num processo de “mutação transgênica”, a gerar um “jornalismo cor-de-rosa” (MARSHALL, 2003, p. 119).

A ordem é hibridizar a natureza persuasiva da publicidade, dissolvendo-a no conteúdo jornalístico, como se fosse parte da própria natureza jornalística. É um exercício que inocula o interesse privado no espaço público da imprensa e investe de legitimidade o “gene clandestino da lógica publicitária” (MARSHALL, 2003, p. 119-120). Pode-se identificar um “jornalismo transgênico”, pois cruza os “cromossomos” da informação aos “cromossomos” da publicidade. Desse modo

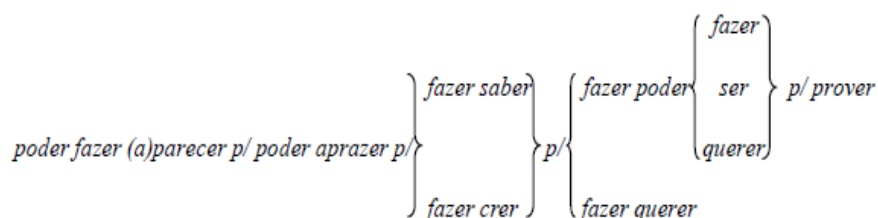
As mutações no campo da informação e da comunicação provocaram o aparecimento de um novo gênero de jornalismo, o gênero cor-de-rosa, caracterizado pela sintetização de uma espécie de produto jornalístico-publicitário (MARSHALL, 2003, p. 121).

Informação e publicidade passam enfim a se fundir em um mesmo produto midiático. Ivan Santo Barbosa e Vander Casaque (2000) concluem que

A própria circulação conjunta de enunciados das duas formações discursivas, no texto maior que é o conjunto do jornal, favorece esse diálogo, pois tanto um como outro discurso são suscetíveis de serem apreendidos pelo mesmo leitor, no mesmo ato de leitura (BARBOSA e CASAQUI, 2000, p. 78).

Para o objetivo deste artigo, considerando que a garantia da eficácia discursiva do texto está no momento em que o leitor se sente como detentor do poder interpretativo, é possível constatar uma construção de sentido do enunciado/produto midiático, em suas instâncias de produção e recepção, no qual os componentes de um discurso se fundem no do outro. O sucesso da interação discursiva revela uma adesão dos destinatários-leitores imaginados a um contrato de comunicação fiduciário “publijornalístico”, se não consolidada, numa tendência aparentemente irreversível.

Se, em sua formulação dinâmica, as estruturas modais de poder dos discursos passam por percursos dialéticos de produção, ou seja, por um processo de modalização e de sobremodalização, em que é considerado um número expressivo de operações e transformações, é estabelecida, em consideração ao todo exposto, uma nova estrutura modal de poder, a do discurso “publijornalístico”, da seguinte maneira:



O “poder fazer (a)parecer para poder aprazer”, que diz respeito ao sensorial-estético do discurso publicitário, passa a ser componente estrutural e funcional do discurso jornalístico, numa nova estrutura de poder em que o “fazer saber” e o “fazer crer” se fundem, com efeito predominante no “fazer querer”, ideológico e para o consumo, em relação ao “fazer poder fazer, ser, querer para prover”, informativo e para a cidadania.

#### 4. Considerações finais.

A partir da exposição de alguns exemplos da análise de conteúdo do jornal *Folha de São Paulo*, observou-se que há interferência do discurso publicitário no discurso jornalístico.

De conformidade com a Sociosemiótica da Cultura, a interação discursiva entre as instâncias de produção e recepção da Comunicação Social, por força do contrato fiduciário, se manifesta na forma de uma crença que baseia a interpretação, e consequente adesão, do destinatário e de um “fazer saber” e “fazer crer” do lado do destinador, de modo que a “maneira de dizer” está diretamente ligada ao “para quem dizer”. No momento da produção do enunciado, o destinador considera quem receberá a mensagem e introduz nela a figura do destinatário, fazendo deste não um passivo espectador, mas um contribuinte do processo de construção do discurso e de seus sentidos. Assim, no particular aspecto dos discursos aqui versados, as peças publicitárias e as matérias jornalísticas, como enunciados/produtos midiáticos, têm essa mesma função: não apenas informar, mas também expor uma maneira de como o público deve “ver o mundo e enxergar-se nele”.

Se a garantia da eficácia discursiva do texto está no momento em que o leitor se sente como detentor do poder interpretativo, participante do grupo a que se destina o enunciado, pode-se afirmar que, se a distinção entre o discurso publicitário e o jornalístico está desaparecendo, vive-se um momento histórico-discursivo novo.

O emprego de técnicas de persuasão da publicidade em textos de estruturação jornalística na *Folha de São Paulo* é percebido quando os fatos noticiados são anúncios do próprio veículo de comunicação ou de um anunciante, com uso da função apelativa da linguagem (na segunda pessoa), adjetivação, argumento de autoridade de entrevistado, elogio a produtos, a serviços ou a marcas, indicação de preços, frases/*slogans*, em interação com fotos/poses, notas/anúncios, cobertura de novo de estabelecimento comercial.

Situações essas identificadas naquilo que Leandro Marshall denomina “composição” (notícia apresentada com caráter de publicidade), “*merchandising* editorial” (evocação intencional de uma empresa, de uma marca, de um serviço ou de um produto no espaço editorial), “editorialismo” (publicidade acompanhada por

material editorial elogioso à empresa ou ao produto), “demanda” (criação de produtos jornalísticos para a ‘publicação’ de publicidade), “*business*” (notícia sobre ações econômicas, financeiras, empresariais, comerciais, industriais ou de serviços), “mimese” (publicidade paga, disfarçada de notícia, sem identificação de informe publicitário) e “desfiguramento” (publicidades pagas, apresentadas em forma e linguagem de notícia, com identificação de informe publicitário). Como “Primeira Página” do jornal até, o que é mais grave.

Constata-se, por indução amplificadora, uma construção de sentido do produto midiático *Folha de São Paulo*, em suas instâncias de produção e recepção, no qual a estrutura modal de poder do discurso publicitário se funde na do discurso jornalístico. Há uma adesão dos destinatários-leitores imaginados a um contrato de comunicação fiduciário “publijornalístico”, se não consolidada, numa tendência aparentemente irreversível.

A sobrevivência do jornal impresso é tema de discussão desde meados dos anos 90, época na qual os principais jornais da grande imprensa começaram a sofrer significativas reformas editoriais, num processo de modernização e adaptação aos novos tempos, na diagramação e no texto, inclusive.

Um jornalismo de menor densidade, como forma de recuperar os leitores perdidos para o fragmentado, ágil e superficial discurso televisivo e, depois, para a convergência de outras mídias eletrônicas, foi uma forma de adaptação que levou os periódicos a perder o perfil de jornal de reflexão, transformando-os em produtos coloridos e leves, em detrimento da qualidade dos textos.

O que é pior: cedendo cada vez mais espaço para a publicidade, explícita, pelas peças propriamente ditas, e implicitamente, quando as estratégias de sedução estão inseridas no texto jornalístico, em benefício predominantemente lucrativo, e não informativo ou cívico.

Espera-se que, a despeito desses fatores, o periódico impresso possa ainda (ou recuperar a função de) trazer ao público um jornalismo plural, crítico e contextualizado, numa vocação para além do “furo”, praticamente impossível em tempo de mídias digitais (sem desprezar a concorrência inevitável dessas), mas como fonte de interpretação para o leitor, e, desse modo, mantenha (ou restabeleça) no discurso jornalístico a sua feição institucional.

## 5. Referências bibliográficas.

BARBOSA, I. & CASAQUI, V. Linguagem publicitária e jornalística: uma aproximação dialógica. **Líbero**, São Paulo, n. 6, p. 70-79, 2000.

BENETTI, M. A ironia como estratégia discursiva da revista “Veja”. **Líbero**, São Paulo, n. 20, p. 37-46, 2007.

BIZZOCCHI, A. L. **Anatomia da cultura**: uma nova visão sobre ciência, arte, religião, esporte e técnica. São Paulo: Palas Athena, 2003.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2009.

COAN, E. I. **A relação entre os discursos publicitário e jornalístico no domínio do entretenimento**. 281 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação na Contemporaneidade) Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2010. In: <http://www.casperlibero.edu.br/pesquisas/pesquisa/index.php/a-relacao-entre-os-discursos-publicitario-e-jornalistico-no-dominio-do-entretenimento,66.html>.

\_\_\_\_\_. Sociossemiótica da cultura e discurso publicitário. **Domínios de Lingu@gem**, v. 5, 2011a. In: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/12252>.

\_\_\_\_\_. O discurso “publijornalístico”: a interferência do discurso publicitário no discurso jornalístico no paradigma da Sociossemiótica. In: SIMÕES, D. M. P. **Diálogos Intersemióticos**. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 1, 2011b, p. 160-183. In: [http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/coloquio\\_dialogos\\_intersemióticos\\_1.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/coloquio_dialogos_intersemióticos_1.pdf).

\_\_\_\_\_. A informação como mercadoria e a estetização da notícia na sociedade contemporânea. **Estudos de Sociologia**, v. 16, p. 19-35, 2011c. In: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/3885/3567>.

FARRÉ, M. **El noticiero como mundo posible**. Buenos Aires: La Crujía, 2004.

MARSHALL, L. **O jornalismo na era da publicidade**. São Paulo: Summus, 2003.

SINGER, S. Parece, mas não é. “Informes publicitários” que cobrem a Primeira Página e simulam ser a capa irritam os leitores. **Folha de São Paulo**, 16 de outubro de 2011, p. A8.

VENTURINI, F. e BASTOS, R. Mantra da criação. CD **Não se apague esta noite**, Som Livre, 2009.

Artigo recebido em: 16.03.2012

Artigo aprovado em: 28.04.2012

## Modos de ser e de dizer em Redes Sociais: como o poder e os discursos operam na construção de identidades – uma análise sobre o perfil do Orkut

Lícia Frezza Pisa\*

**Resumo:** Este trabalho abordará a questão das identidades do usuário do Orkut por meio dos discursos e do poder e como, ao falar de si, o usuário se torna outro, transforma a sua identidade no/para o Orkut ao preencher/editar o seu perfil. A fundamentação teórica se refere aos estudos de Michel Foucault sobre discurso, sujeito e poder e as análises serão feitas a partir da investigação das opções de preenchimento de perfil, ou seja, quando o usuário preenche a sua página e passa a existir no Orkut. Defende-se neste trabalho que a Internet é um espaço extremamente vigiado e controlado e esse controle, essa vigilância e os efeitos desses mecanismos nas redes sociais da Internet permeiam os discursos, a possibilidade de constituição de sujeitos, de identidades, tomando a relação entre poder e liberdade não como um movimento de exclusão, mas de implicação mútua.

**Palavras-Chave:** discurso; identidade; poder; Foucault; Orkut.

**Abstract:** This paper will focus the issue of Orkut user's identities through discourses and power, and how, when talking about him or herself, the user becomes the other, transforms his or her identity in/to Orkut to register/edit his or her profile. The theoretical framework refers to the studies of Michel Foucault on discourse, power and subject, and the analysis will be made from the investigation of options for completing the profile, that is to say, when the user fills in his or her page and comes to exist on Orkut. It is argued in this paper that the Internet is an extremely guarded and controlled space. This control and surveillance, and the effects of these mechanisms in the Internet social networks, permeate the discourse, the possibility of the formation of subjects, identities, taking the relationship between power and freedom not as exclusion movement, but as mutual implication.

**Keywords:** discourse; identity; power; Foucault; Orkut.

### Introdução

Este trabalho abordará a questão das identidades do usuário do Orkut por meio dos discursos e do poder e como, ao falar de si, o usuário se torna outro, transforma a sua identidade no/para o Orkut ao preencher/editar o seu perfil.

---

\* Mestre em Linguística, Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



## Referencial Teórico

Para conceituar o poder, sabemos que Foucault em seus estudos sobre a genealogia da sexualidade no Ocidente (1988), começou a delinear algumas noções sobre o poder e percebeu que a partir do século XVI – muito longe de um silenciamento em torno do sexo – houve uma proliferação de discursos sobre o sexo, que passaram a circular intensamente nos meios institucionais como a escola, a Igreja e a família, além de se tornar objeto de produção de saberes advindos da medicina e da pedagogia, por exemplo. O que ocorreu foi que, ao invés de reprimir e silenciar as práticas sexuais, foi possível a permissão, a fala, a inclusão, a incitação, fazendo com que a lógica do poder operasse de forma a deixar falar e, assim, quanto mais informações tivessem sobre o sexo, mais seria possível controlá-lo. A lógica do poder passou da imposição hierárquica, em que atuava censurando, para a microfísica do poder.

O poder operando nessa lógica não é estático, ele vai se reciclando, se renovando, pois de tempos em tempos os poderes vão mudando, configurando novos regimes de fazer, de falar de si, de agir, etc. O poder não é algo que se domine ou compartilhe, ele circula e é também efeito dessa circulação, funcionando em rede. Ele não se localiza nos indivíduos, ele atravessa os indivíduos, fazendo com que o indivíduo se torne sujeito enquanto inscrito em certos regimes de subjetivação, havendo sempre a possibilidade de resistência. As relações de poder não operam hierarquicamente, mas de forma difusa atravessa os domínios (apenas o poder jurídico opera de maneira hierárquica). Para Foucault (1988) toda relação é uma relação de poder, que não opera de forma dicotômica (dominador *versus* dominado) e não tem um sujeito que o controle e o domine. Não há ponto de resistência exterior ao poder, as resistências são múltiplas. Assim, resumidamente, pode-se dizer, segundo Foucault (1988), que há duas dinâmicas de poder: o poder jurídico (que opera pela repressão e pela censura) e o poder estratégico (que opera pela incitação, pelo prazer e pela intensificação).

O poder jurídico ou poder-lei opera de forma negativa, rejeitando, excluindo, recusando, dizendo o que é lícito ou ilícito, interditando, proibindo o tocar, o falar, o consumir; já o poder estratégico, ou poder-prazer, opera de maneira criativa e sutil e tem como características: circular e não ter ninguém que o domine ou o compartilhe; não ser

hierárquico, impositivo; ser constitutivo das relações; não operar de maneira binária; não ser fruto de uma intenção subjetiva; e não ter um ponto de resistência exterior, mas resistências múltiplas inscritas na sua própria dinâmica.

Desse modo, pensar o funcionamento político das relações, valorizando certas práticas, certas verdades, etc., implica pensar como essas práticas e verdades estão inseridas numa rede de produção e circulação que valoriza certos discursos e não outros e produz certas verdades e não outras.

Foucault também pensou o poder pelo viés disciplinador, pois percebeu que a partir dos séculos XVII e XVIII o poder passou a operar segundo a lógica da vigilância, e não mais segundo o modelo soberano e hierárquico, passando a atuar normatizando as condutas, os comportamentos, os corpos, os discursos. Esse modelo teve como marco a invenção do panóptico, por Bentham (1791), que funcionava com uma torre central rodeada de celas vazadas dos dois lados (dentro e fora da construção) por janelas, de modo que quem ocupasse a cela pudesse ser vigiado constantemente: “devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia” (FOUCAULT, 1999, p. 115). O panóptico, assim, agiria como efeito duplo de normatização: de forma contínua para a normatização das condutas até chegar ao ponto do próprio sujeito ser o vigilante de si mesmo, e também na observação individualizante, produzindo saberes por meio da classificação, do exame, do registro, dos relatórios, etc.

Com relação à questão do sujeito, que abre muitas brechas para ser pensada e repensada na Análise do Discurso, poderíamos dizer que há um consenso no que diz respeito ao fim do sujeito cartesiano, do sujeito centrado, estruturalista. Assim, a noção de sujeito varia conforme as teorias, o *corpus* pesquisado e as diferentes épocas e os diferentes gêneros (POSSENTI, 2003). O sujeito seria, então, efeito de relações que se estabelecem entre diferentes dimensões: biológica, social, de linguagem, cultural, ideológica, etc. Para Foucault, a questão do sujeito está diretamente ligada às relações de poder.

Ao pensarmos o sujeito podemos pensar também a questão da identidade, que é um termo complexo, estudado por várias áreas do saber, como Antropologia, Psicologia Social, Sociologia, etc. É possível pensarmos a identidade por meio da linguagem, visto que, para Foucault (1988) o sujeito se constitui por diversas práticas discursivas.

De acordo com Hall (2006), há uma dissolução das identidades na pós-modernidade - a intensificação das interações comunicacionais motivada pelas novas tecnologias e a globalização seria uma das causas de uma identidade provisória e variável quando posta em relação com outras identidades. Porém, não se trata apenas de entender como as identidades mudam, variam ou se tornam líquidas (BAUMAN, 2005), mas como o poder opera para que essas identidades/subjetividades circulem e se constituam. Bauman (2005) adjectiva certas ocorrências na contemporaneidade como líquidas e sua teoria trata da diluição dos laços sociais, das identidades, dos relacionamentos, da vida cotidiana, etc. que se tornaram transitórios, fluidos, nômades, ao contrário das formas definidas, confiáveis, controláveis e sólidas dos tempos passados.

Na perspectiva adotada neste artigo, sabe-se que não se nasce sujeito e, tampouco, as identidades existem de forma independente ou soberana, mas são frutos de um processo histórico, social, cultural e político. Os sujeitos compartilham crenças, valores, padrões cognitivos e linguísticos que remetem a grupos sociais e que são efeitos do funcionamento histórico do poder.

Com isso, a identidade não pode ser vista como sendo estável e garantida por si mesma como em tempos antigos. Na contemporaneidade, a identidade diz respeito a um homem “líquido-moderno”, sem vínculos e sem compromisso com alguém, mas conectado com o mundo (BAUMAN, 2005): temos como fenômeno correlato e constitutivo das identidades hoje, a explosão da Internet, oferecendo interações fáceis e rápidas, relativizando as fronteiras espaciais e multiplicando as possibilidades identitárias, como ocorre, por exemplo, em redes sociais.

A globalização foi um dos fatores de descentramento do sujeito (HALL, 2006), pois trouxe a ideia e a possibilidade de mobilidade, de pertencimento a certas identidades flutuantes e efêmeras, uma indústria de identidades, que faz com que a identidade seja “um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento” (BAUMAN, 2005, p. 37). Pensar a identidade é pensar o deslocamento e a passagem por categorias líquidas prontas para mudar a qualquer instante. O pertencimento se dá na instabilidade e o que facilita esse movimento são a informação, a comunicação e as redes possibilitadas pela tecnologia da Internet. Portanto, a identidade está sempre a ponto de ser testada, experimentada, pois está em constante processo de constituição.

Hall (2006) coloca que a intensidade das formas de comunicação interacional acelera a desestabilização das identidades. É o que temos, por exemplo, com as redes sociais na Internet, que possibilitam ao indivíduo, entre outras coisas, ser vários a cada atualização do perfil ou simplesmente se configurar num perfil *fake* e se identificar de uma outra maneira. Nesse caso, essa possibilidade é potencializada pelo funcionamento do poder no Orkut. O poder é que fará com que sejam permitidas certas coisas e não outras, a forma de circulação na rede, o que e como é possível falar, a configuração de um perfil *fake* de uma dada forma, etc.

Desse modo, pensar a identidade de sujeitos que se inscrevem em redes sociais como o Orkut nos leva a pensar que essa identidade é constituída por meio de tensões, de regulamentações das redes sociais e também da sociedade, todas elas permeadas por jogos de poder e que trazem consigo a noção de movimento, atualização, mutabilidade. E, sendo as redes sociais entendidas como tendo forte capacidade de inclusão e de abrangência de todas as expressões culturais (RECUERO, 2004), funcionam basicamente pela interação social, criando laços entre os usuários por meio da comunicação.

Foucault traz algumas contribuições para pensarmos a questão da identidade, pois analisou o processo em que o ser humano se constituiu em objeto de saber: o ser da linguagem (objetos da filologia e gramática), o ser produtivo (economia política) e o ser vivo (biologia). Há também as práticas que subjetivam os indivíduos, como as práticas disciplinares. Desse modo, o sujeito sempre está em relação com outros, com coisas, com discursos, com práticas discursivas que permeiam as possibilidades de subjetividade, marcando as posições de sujeito, quem pode ocupar essa posição, o que é possível enunciar, de que lugar se fala, etc. De acordo com Gregolin (2008, p. 33),

Como os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos, os discursos se confrontam, se digladiam, envolvem-se em batalhas, expressando as lutas em torno de dispositivos identitários.

Foucault (1978) enxerga, nesses intensos movimentos, uma *microfísica do poder*: pulverizados em todo o campo social, os micropoderes promovem uma contínua luta pelo estabelecimento de verdades que, sendo históricas, são relativas, instáveis e estão em permanente reconfiguração. Eles sintetizam e põem em circulação as *vontades de verdade* de parcelas da sociedade, em um certo momento de sua história. As identidades são, pois, construções discursivas: o

que é “ser normal”, “ser louco”, “ser incompetente”, “ser ignorante”...  
senão relatividades estabelecidas pelos jogos desses micro-poderes?

Desse modo, a identidade é tratada como efeito produzido pelo poder, pelo discurso e como algo em constante construção, visto que se inscreve na história. O sujeito é um efeito das micro lutas cotidianas que se realizam por meio da linguagem, dos dizeres, dos signos. A constituição do indivíduo em sujeito se dá por meio de frequentes transformações históricas, políticas, sociais, econômicas, etc., todas elas efeitos de uma certa dinâmica do poder, conforme postulado por Michel Foucault.

Sendo assim, de que maneira é possível analisar as identidades no Orkut por meio do funcionamento do poder e dos discursos? Recorro a uma citação do próprio Foucault para este esclarecimento:

o tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte e nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 253).

Os discursos são produzidos e circulam segundo táticas (meios) e estratégias (finalidade) de poder. O poder atravessa os discursos fazendo funcionar uma engrenagem que faz ver certas coisas, falar certas coisas, proliferar certos temas e não outros, se constituir de uma dada maneira, desejar de um certo modo e não de outro. O poder é encarado, então, como uma tecnologia, utilizado para um fim, por meio de tática(s), objetivando favorecer o manejo de certas situações. Desse modo, a estratégia configura a conjuntura e as correlações de forças que são necessárias às diversas situações de confrontos produzidos e a tática vem a ser o meio pelo qual os efeitos de poder são produzidos, são favorecidos.

Sendo assim, temos que discurso, poder e sujeito constituem uma trilogia em que as partes estão mutuamente implicadas: os indivíduos, ao reconhecerem certos discursos e saberes como legítimos e verdadeiros, se apropriam deles, constituindo-se em sujeitos.

Os discursos, então, operam em rede e devem ser analisados de acordo com outros acontecimentos discursivos, que mantêm uma relação com os sujeitos e com o

poder. Nesse caso, cabe analisar como os indivíduos se tornam sujeitos, como conseguem formatar uma maneira de existir possibilitada pelo mundo digital, o qual é permeado por certos mecanismos de poder que perpassam, controlam e possibilitam a produção e circulação dos discursos na rede. Trata-se de pensar de que maneira, na era digital, os indivíduos são constituídos em sujeitos ao se inscreverem em práticas sociais interativas, como no caso das redes sociais, que formam/fragmentam suas identidades. É preciso lembrar que a questão da identidade está sendo tomada como processo, em que certos modos de subjetivação, poder e discursos corroboram para a constituição da identidade no Orkut, e não como algo dado, cristalizado.

No Orkut, os indivíduos são levados a falar de si e, assim, construir um perfil de si, através tanto da mobilização de certos marcadores identitários pré-dados, como da expressão de atributos que retratariam a sua personalidade. Além disso, no Orkut, as práticas de interação (amigos, comunidades, relacionamentos, etc.) também são constitutivas da identidade virtual.

Desse modo, entendemos que os discursos veiculados tanto no ambiente social como no ambiente do Orkut são permeados pelo poder e constitutivos da formação dos sujeitos e de seus modos de subjetivação, considerando que esses sujeitos se encontram inscritos numa rede de relações complexas, em que várias instâncias estão presentes, como o jurídico, a família, os dizeres possíveis, o modo como a circulação se dá, o propósito da rede, etc., pois “nesse espaço digital, o indivíduo se (re)constrói como sujeito ou sujeitos por meio de suas práticas discursivas projetando sua subjetividade de forma real ou imaginária” (FERNANDES, 2008, p. 279-280). Assim, pretendemos analisar, dentre tantas possibilidades, as formas de preenchimento do perfil (marcadores identitários) fornecidas pelo *site* para entendermos de que maneira as regulamentações operam censurando e controlando o dizer e, dessa maneira, acabam produzindo efeitos sobre a construção discursiva das identidades no/pelo Orkut.

### **Análise do sujeito no Orkut: a questão do perfil**

A identidade é pesquisada neste trabalho com o intuito de perceber como o poder age de maneira a normatizar e dividir os indivíduos, organizando-os em categorias, classificações específicas com o objetivo de regular comportamentos,

dizeres, certos temas e a formar uma identidade, que no caso do Orkut, funciona como o cartão de visitas, uma espécie de vitrine, que para se constituir passa por um esquadramento na edição do perfil.

Podemos perceber que as identidades no Orkut, por mais que cada perfil tenda a ser único, serão de certa forma unificadas por fazerem parte de uma mesma rede, em que estão dispostos certos modos de dizer de si, já previamente estruturados pelos desenvolvedores do Orkut. Aqui não detalharemos a questão de resistência a esses mecanismos, mas podemos entender que, de modo geral, a padronização tende a ser um meio de dizer sobre as identidades, mesmo que não sejam preenchidos todos os marcadores de edição do perfil e que, em alguns deles, haja espaço para o próprio usuário falar sobre si. Uma possibilidade de resistência seria o perfil *fake*, porém, mesmo sendo um perfil que pode não condizer com uma identidade civil, real, é um perfil que apresenta desejos, anseios, preferências, etc.

Por mais que haja regras para se inscrever no Orkut, o mesmo possibilita ao usuário tornar-se outro, diferente da sua identidade civil no cotidiano, ou mesmo transformar várias vezes o perfil. Assim, percebemos que a identidade no Orkut se constitui por meio de dois eixos: o outro, que dará visibilidade e audiência, e pela mudança, possibilitada pelas ferramentas do Orkut, que dá condições ao usuário se ressignificar, re-fazer a sua identidade quantas vezes desejar, mesmo “preso” a certas informações já pré-determinadas pelo Orkut.

A identidade no Orkut se valida basicamente por quatro mecanismos: o próprio perfil, as comunidades, os depoimentos que recebe e as classificações (fãs, confiável, legal e sexy) que os amigos atribuem, porém, apresentaremos apenas os marcadores do perfil.

Pensando nas possibilidades do usuário falar de si, vemos que é possível existir por meio de cinco especificações de perfil: geral, social, contato, profissional e pessoal.

Fazendo uma rápida apresentação das opções do perfil, temos que no perfil geral a identidade pode ser constituída das seguintes especificações: nome, sobrenome, sexo, relacionamento, data de nascimento, ano de nascimento, cidade, Estado, CEP, país, idiomas que falo, escola (ensino médio), faculdade, empresa/organização, interessado em.

No perfil social há os seguintes marcadores identitários: filhos, etnia, religião, visão política, humor, orientação sexual, fumo, bebo, animais de estimação, moro, cidade natal, página da web, quem sou eu, paixões, esportes, atividades, livros, música, programas de TV, filmes, preferências gastronômicas.

No perfil contato pedem-se as seguintes informações: e-mail principal, e-mails secundários, nome de usuário IM (*Instant Messenger*) 1, nome de usuário IM 2, telefone residencial, telefone celular, endereço 1, endereço 2, cidade, Estado, CEP, país.

No perfil profissional há os seguintes marcadores identitários: escolaridade, escola (ensino médio), faculdade, curso, diploma, ano, profissão, setor, sub-setor, empresa/organização, *site* da empresa, cargo, descrição do trabalho, e-mail do trabalho, telefone do trabalho, habilidades profissionais, interesses profissionais.

Por fim, no perfil pessoal o usuário pode falar de si com as seguintes descrições: frase do perfil, o que mais chama atenção em mim, altura, cor dos olhos, cor do cabelo, tipo físico, arte no corpo, aparência, o que mais gosto em mim, o que me atrai, o que não suporto, primeiro encontro ideal, com os relacionamentos anteriores aprendi, cinco coisas sem as quais não consigo viver, no meu quarto você encontra, par perfeito.

O falar de si para preencher os espaços do perfil do Orkut faz com que o usuário se constitua mediante o mecanismo de confissão, que como colocou Foucault (1988), seduz o sujeito, visto que é no falar sobre si que ele toma uma certa consciência e conhecimento de si. Porém, no Orkut não é possível falar abertamente sobre si, visto que há alguns filtros que fazem com que o usuário tente se enquadrar em alguma especificação já dada e há, também, as chaves de segurança, que permitem ao usuário limitar a visibilidade de algumas informações. De todo modo, porém, podemos perceber um esquadramento de quem se inscreve no Orkut e temos o poder operando disciplinarmente, tentando classificar os perfis e um poder estratégico, seduzindo esse perfil a falar de si de modo a ser aceito pelo(s) outro(s).

No perfil geral temos nos marcadores identitários os seguintes filtros:

- a) sexo: filtro masculino e feminino;
- b) relacionamento: filtro não há resposta, solteiro(a), casado(a), namorando, casamento liberal e relacionamento aberto.

É possível questionar, neste caso, como os discursos vão se renovando e novos tipos de relacionamento vão aparecendo, como casamento liberal e relacionamento



aberto, atuando como uma estratégia do Orkut em devolver aos usuários informações que eles mesmos fornecem ao preencher os perfis;

- c) país: filtro com vários países;
- d) idioma que falo: filtro com opções de vários idiomas e uma opção para se adicionar outro idioma que não esteja na lista;
- e) interessado em: filtro com as opções amigos, companheiros para atividades, contatos profissionais e namoro. Namoro possui mais um filtro: homens e mulheres, homens, mulheres.

Podemos analisar que o discurso do interesse em namoro inclui a bissexualidade e esse item pode ser visível, diferente do marcador orientação sexual que pode ser restrito para o próprio perfil, amigos, amigos de amigos ou todos. Podemos questionar as restrições ao se falar da sexualidade: como os sujeitos são levados a falar sobre a sua sexualidade quando não há a restrição de filtros permitindo quem visualizará? Nota-se novamente como a sexualidade é um tabu e como não é possível falar livremente sobre certos temas.

No perfil social há os seguintes filtros nos marcadores identitários:

- a) filhos: filtro não há resposta, não, sim, moram comigo, sim - visitam de vez em quando, sim - não moram comigo.

Podemos pensar no discurso da família contemporânea, que foge aos padrões do casamento tradicional, em que há separações, divórcios e filhos nem sempre morando com os pais, por exemplo.

- b) etnia: filtro não há resposta, afro-brasileiro (negro), asiático, caucasiano (branco), índias orientais, hispânico/latino, Oriente Médio, indígena americano, ilhas do Oceano Pacífico, multiétnico, outra.

Cabe questionar quais foram os critérios para se classificar a etnia deste modo, visto que pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a classificação de etnia no Brasil se dá em pardos, brancos, negros, indígenas e amarelos.

- c) religião: filtro não há resposta, agnóstico, ateu, budista, Cao Dai, cientologia, cristão/anglicano, cristão/católico, cristão/ortodoxo, cristão/outro, cristão protestante, cristão/SUD, Fé Bahá'í, hindu, humanismo religioso, jaina, judeu, muçulmano, neo-paganismo, rastafári, sikt, taoísta, tenho um lado espiritual independente de religiões, tenrikio, universalista unitário, xintó, zoroastra, outro.

Sobre o estigma, Goffman (1988) elenca três tipos: deformações físicas do corpo, culpas relacionadas à desonestidade, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, suicídio, etc., e os relacionados à raça, nação e religião. Neste caso indaga-se: o usuário que se sente estigmatizado deve se colocar a falar de si numa rede social buscando certa aceitação ou mesmo encontrar perfis semelhantes validando essa aceitação entre semelhantes ou pode escolher não falar de si e não falar sobre aquilo que, para ele, é depreciativo? Orientação sexual, raça, nação e religião não são marcas identitárias “neutras”, mas carregadas de fortes apreciações sociais. O que leva o Orkut a mobilizar tais categorias? Trata-se de torná-las alvo de um discurso econômico?

d) visão política: filtro não há resposta, conservador de direita, muito conservador de direita, centrista, esquerda-liberal, muito liberal de esquerda, libertário, libertário ao extremo, autoritário, autoritário ao extremo, depende, apolítico.

Sobre esse tema, recentemente, no final de julho de 2011, houve um atentado na Noruega em que o acusado Anders Breivik teve seu perfil em redes sociais rastreado e foi encontrado na sua descrição a opção política de extrema direita. Interessante notar como as redes sociais, mesmo havendo a possibilidade de se omitir, inventar, mentir informações sobre o perfil, são utilizadas quando há a necessidade de se saber/construir a verdade de determinado sujeito. Nota-se uma tendência em refinar cada vez mais os mecanismos das redes sociais para que os usuários digam a verdade de si, fazendo com que as redes funcionem como um dispositivo de segurança.

e) humor: filtro com a possibilidade de escolher mais de uma característica, como extrovertido/extravagante, inteligente/sagaz, pateta/palhaço, rude, seco/sarcástico, simpático, misterioso;

f) orientação sexual: filtro não há resposta, heterossexual, gay, bissexual e curioso.

Interessante notar como o Orkut já traz as opções sexuais, sendo que a escolha do termo *curioso* oculta, ou pelo menos maquia, algum outro sentido que não é revelado explicitamente. Vale ressaltar que esse marcador tem uma chave de segurança, podendo ficar visível para o perfil, para os amigos, amigos de amigos ou para todos, não ficando público para qualquer usuário, reforçando o tabu ao se falar de sexualidade, como visto no marcador interessado em namoros.

g) fumo: filtro não há resposta, não, socialmente, de vez em quando, regularmente, excessivamente, tentando parar, ex-fumante.

Podemos analisar como o saber sobre os fumantes se faz importante, visto tantas campanhas anti-fumo no Brasil ou mesmo em vários outros países. Podemos avaliar esse marcador como algo que tanto estigmatiza o usuário como permite o controle e levantamento dos fumantes, informação interessante para as indústrias de cigarro.

- h) bebo: filtro não há resposta, socialmente, de vez em quando, regularmente, excessivamente;
- i) animais de estimação: filtro não há resposta, adoro meu(s) animal(s) de estimação, prefiro que fiquem no zoológico, gosto de animais de estimação, não gosto de animais de estimação;
- j) moro: filtro com a possibilidade de escolher mais de uma característica, como só, com companheiro(a), com filho(s), amigos visitam com frequência, com outra(s) pessoa(s), com animal(s) de estimação, com meus pais, baladeiro de plantão.

É também possível falar de si “livremente”, sem as marcações já dadas do filtro em: cidade natal, página da web, quem sou eu, paixões, esportes, atividades, livros, música programas de TV, filmes e preferências gastronômicas. Nesses marcadores abertos podemos encontrar o poder estratégico operando de modo a deixar o sujeito falar sobre suas preferências, o que passa a ser utilizado como dados estatísticos para se detectar tendências e se expandir as categorias identitárias.

No perfil contato é possível deixar visível um endereço secundário, cidade, Estado, CEP e país. As outras opções para o usuário poder ser encontrado conta com o filtro de segurança, permitindo ser visto pelo próprio perfil, amigos, amigos de amigos ou todos e são: e-mail principal, e-mails secundários, nome de usuário IM 1 ou secundário, telefone residencial, telefone celular e endereço 1.

Ao usuário é possível falar da sua vida profissional como marcador de identidade no perfil profissional com as seguintes opções:

- a) escolaridade: filtro não há resposta, ensino fundamental, ensino médio, superior incompleto, título de tecnólogo, diploma de bacharel, título de mestre, Ph.D., Pós-Doutorado;
- b) escola (ensino médio).

Neste marcador é possível notar que, se o usuário escolheu em escolaridade ensino fundamental, neste só é possível colocar o nome da escola a partir do ensino

médio, ou seja, um mecanismo de exclusão de sujeitos com pouco estudo e uma forma de estigmatização;

- c) curso: é possível registrar mais de um curso caso tenha cursado mais de uma faculdade;
- d) diploma: filtro com várias opções de diplomas como B, BA, BAR, BAS, BS, CRT, DDS, DMA, DMD, DOM, DVM, EDD, EDM, EDS, ENG, IA, JD, JM, JSP, JSM, LLB, LLM, MA, MAR, MAT, MBA, MD, MEA, MFA, MLA, MLS, MPH, MS, MSD, MSM, MSW, PHD, RN, demonstrando que é um empreendimento global e como indicador de profissionalização;
- e) ano: filtro de 1981 até 2016. Pela data inicial é possível pensar que o Orkut se destina a usuários mais jovens;
- f) setor: filtro agricultura, artes, construção, bens de consumo, serviços corporativos, educação, finanças, governo, alta tecnologia, jurídico, manufatura, mídia, cuidados médicos e de saúde, sem fins lucrativos, recreação, turismo e entretenimento, científico, prestação de serviços, transportes, não há resposta;
- g) sub-setor: filtro específico para cada setor escolhido.

Nota-se que há também um esquadrinhamento profissional do usuário em que é possível saber quais profissionais utilizam mais o Orkut e, conseqüentemente, saber a que classe pertencem, o que podem consumir, o poder de consumo, etc. Além de operar também como um currículo de apresentação. Trata-se da construção de uma imagem para ser vendida/comercializada.

No perfil pessoal também há filtros que já predeterminam o que dizer de si e, com isso, poder ser enquadrado em determinadas classificações, como:

- a) cor dos olhos: filtro não há resposta, pretos, azuis, castanhos, acinzentados, verdes, mel;
- b) cor do cabelo: filtro castanho avermelhado, preto, loiro, castanho claro, castanho escuro, ruivo, grisalho, careca, muda com freqüência, outro;
- c) tipo físico: filtro não há resposta, magro(a), atlético(a), médio, um pouco acima do peso, gordo(a);
- d) arte no corpo: abre um filtro em que é possível escolher mais de uma opção como tatuagem em lugar estratégico, piercing na orelha, piercing em outras partes, tatuagem visível, piercing na língua, piercing no umbigo.

É possível, por meio dessa informação, incluir um certo público ou mesmo estigmatizá-lo, dependendo do grupo a que pertence ou mesmo como esse perfil seria procurado no Orkut por outros: com arte no corpo ou sem arte no corpo.

e) aparência filtro: não há resposta, tipo miss/mister universo, muito atraente, atraente, médio, muito feio(a);

f) o que mais gosto em mim: filtro não há resposta, olhos, cabelos, boca, pescoço, braços, mãos, busto/tórax, umbigo, bumbum, pernas, panturrilhas, pés, não consta na lista;

g) o que me atrai: abre um filtro em que é possível escolher mais de uma opção como convicção, luz de velas, material erótico, inteligência, demonstrações públicas de afeto, sarcasmo, tatuagens, tempestades, piercing(s), dançar, flertar, cabelos compridos, poder, nadar nu, aventura, riqueza material.

Há ainda a possibilidade de se descrever com *uma frase no perfil, o que chama atenção em mim, altura, o que não suporto, o primeiro encontro ideal, com os relacionamentos anteriores aprendi, cinco coisas sem as quais não consigo viver, no meu quarto você encontra e par perfeito*. No perfil pessoal não há a chave de segurança limitando o acesso a nenhuma dessas informações.

Em compensação, rastreando as informações dos perfis podemos notar que a chave de segurança está presente nos seguintes marcadores: *faculdade, empresa/organização, site da empresa, e-mail do trabalho, telefone do trabalho* – que, como descrevem os termos de uso não é aconselhável fornecer informações privadas e confidenciais -, *orientação sexual, data de nascimento e ano de nascimento* – aqui percebemos dois discursos tabus de sexo e de envelhecimento presentes na sociedade. É possível falar de sexo, se descrever como heterossexual, bissexual, gay e até curioso, mas não se fala abertamente sobre isso; do mesmo modo, a busca pela juventude, o medo de envelhecer e a idade real são discursos que incomodam, e, por isso, é possível deixar visível o ano e a data de nascimento apenas para o próprio perfil, amigos, amigos de amigos ou para todos.

É possível entender que pelos marcadores identitários do Orkut há um funcionamento social. Sendo assim, reagrupamos os traços de identidades que também operam como formas de subjetivação:

- Identidade civil: nome, sobrenome, sexo, data de nascimento, ano de nascimento, cidade, Estado, CEP, país, filhos, etnia, moro, cidade natal, relacionamento, escolaridade, profissão;
- Identidade cultural e social: religião, visão política, orientação sexual, idiomas que falo;
- Corporeidade/identidade física: altura, cor dos olhos, cor do cabelo, tipo físico, aparência, arte no corpo (estigma);
- Filiações Institucionais: escola (ensino médio), faculdade, empresa/organização;
- Hábitos de Consumo: animais de estimação, esportes, livros, música, programas de TV, filmes, preferências gastronômicas, atividades, fumo e bebo (estigmas);
- Desejos: interessado em, paixões, o que me atrai (convicção, luz de velas, material erótico, inteligência, demonstrações públicas de afeto, sarcasmo, tatuagens, tempestades, piercing(s), dançar, flertar, cabelos compridos, poder, nadar nu, aventura, riqueza material), primeiro encontro ideal, par perfeito;
- Auto-definição: quem sou eu, humor, frase do perfil, o que mais chama a atenção em mim, o que mais gosto em mim, o que não suporto, com os relacionamentos anteriores aprendi, cinco coisas sem as quais não consigo viver, no meu quarto você encontra, habilidades profissionais.

### **Considerações Finais**

Para finalizar, percebemos que o poder disciplinar opera na manutenção da identidade do perfil, selecionando categorias, classificando em comunidades, registrando todas as informações que o sujeito puder dar: “a disciplina [...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1975, p. 125). Assim, funciona a rede de amigos do Orkut, cada um com seu perfil circulando, adicionando e esperando ser aceito por outros perfis.

Esse mecanismo funciona, pois a engrenagem é alimentada pelo poder estratégico, que incita a visibilidade, a audiência e a circulação. Se, com relação ao sexo no Ocidente as regras foram “a lei da aliança e a ordem dos desejos” (FOUCAULT,

1988, p. 47), no Orkut pode ser encarado da mesma forma, uma aliança<sup>1</sup>, um elo cada vez mais estendido entre os perfis, incitando a circulação e o desejo de saber de si e dos outros. O poder-saber, a produção de uma certa verdade no Orkut se dá pela confissão, em que os indivíduos se colocam a falar sobre si: “a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizadas para produzir a verdade (FOUCAULT, 1988, p. 67).

O Orkut funciona agregando o maior número de perfis a um outro único perfil pelo mote da amizade, ou seja, os usuários adicionam amigos. A amizade seria o fio condutor do poder estratégico para fazer funcionar a circulação. Pensando desta maneira, entendemos que seria um meio de sedução: os usuários com uma vida cada vez mais de solidão encontram nos movimentos de “aproximar-se e afastar-se [...] simultaneamente o impulso de liberdade e a ânsia por pertencimento” (BAUMAN, 2004, p. 51). Assim, na exclusão, na solidão, na falta de compromissos da vida o usuário encontra nas redes sociais uma maneira de tecer sua própria rede, circular por ela da maneira que lhe convier, sem precisar ter vínculos estreitos ou estar sempre presente: a amizade é ressignificada. A audiência seria então uma coleção de perfis sem a necessidade de se tecer vínculos e o perfil seria uma espécie de “espetacularização do eu” (SIBILIA, 2008) em que não há mais a necessidade de se espelhar em figuras das mídias tradicionais, tidas como sociedades do espetáculo, mas sendo possível ao usuário fazer do perfil o espetáculo de si mesmo. “Ser o que deseja e deixar de ser quando quiser” (RECUERO, 2007, p.10).

Pensando nos vários marcadores identitários, no modo excessivo e detalhado como são apresentados, podemos encará-los como vários perfis de consumidores, uma vez que o próprio Orkut organiza perfis para serem negociados, como pode ser visto/lido acessando no próprio Orkut as políticas de publicidade. Para Hall, essas seriam “identidades partilhadas – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastantes distantes umas das outras no espaço e no tempo (HALL, 2006, p. 74). Esse pode ser um mecanismo de publicidade nos tempos de Web

---

<sup>1</sup> Podemos entender o dispositivo de aliança sendo relações superficiais, canais de passagens, de ligações entre uns e outros com pouca interação. Tanto os amigos como as comunidades se constituem para produzir uma dada imagem de si e não necessariamente para a interação.

2.0, em que há a fragmentação dos horários publicitários nas mídias convencionais e as redes sociais integrariam um dispositivo para elencar, seduzir e produzir públicos, consumidores e desejos. Assim, o usuário se coloca a falar de si visando o outro e gerando uma certa visibilidade e audiência e esse mesmo usuário se coloca para o Orkut como um tipo de consumidor, como um meio de segmentar tendências e apreender saberes.

### Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

\_\_\_\_\_. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FERNANDES, Fabiana Parpinelli Gonçalves. *ORKUT*: um arquivo digital. In: **Revista de Letras**. V.10, ano 2008. Franca/SP. ISSN 0104-9992. Disponível em: <[http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/10\\_Fabiana%20MariaRegina.htm](http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/10_Fabiana%20MariaRegina.htm)>. Acesso em 11 abr. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** (1970). Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2520353/Michel-Foucault-A-Ordem-do-Discurso>>. Acesso em 20 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Rabinow. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Tradução Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Stigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Trad.: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GREGOLIN, M. R. F. V. Identidade: objeto ainda não identificado? In: **Estudos da Língua(gem)** (Impresso), v. 04, p. 23-36, 2008.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

POSSENTI, Sírio. Dez observações sobre a questão do sujeito. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 27-35, 2003. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/4%20art%202%20P.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2011.

RECUERO, Raquel da Cunha. Redes sociais na Internet: Considerações iniciais. 2004. Disponível em: <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/intercom2004final.pdf>>. Acesso em 08 set. 2010.

RECUERO, Rebeca da Cunha. O Orkut como formador de novas identidades no Ciberespaço. *Intercom* – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0796-1.pdf>>. Acesso em 28 out. 2010.

SIBILIA, Maria Paula. **O Show do eu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Artigo recebido em: 01.03.2012

Artigo aprovado em: 07.06.2012

## A estrutura temática em *A HORA DA ESTRELA*

Roberta Rego Rodrigues\*

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo da estrutura temática em *A hora da estrela* de Clarice Lispector. A estrutura temática é abordada aqui enquanto recurso coesivo estrutural (HALLIDAY, 1994). Quanto à metodologia, o corpus foi digitalizado e revisado. Após esta etapa, houve a anotação manual do mesmo e posterior extração de dados no *WordSmith Tools*. Resultados apontam um alto índice de Temas ideacionais elípticos, o que possivelmente pode ser correlacionado com o estilo clariceano de escrita. Pode-se concluir que a escritora, no que tange à estrutura temática de sua textualização, faz escolhas que dão indícios de como seu estilo de escrita é construído.

**Palavras-chave:** Gramática Sistêmico-Funcional; Metafunção Textual; Estrutura Temática; Linguística de corpus.

**Abstract:** This paper presents a study of thematic structure in *A hora da estrela* by Clarice Lispector. The thematic structure is here approached as a structural cohesive resource (HALLIDAY, 1994). Regarding the methodology, the corpus was scanned and revised. Then it was manually annotated and there were data extraction using *WordSmith Tools*. The results indicated a high frequency of elliptical ideational Themes, which can possibly be correlated to Lispector's writing style. Thus, the data showed that in her textualization the author makes choices that may give evidence of how her writing style is built.

**Keywords:** Systemic Functional Grammar; Textual Metafunction; Thematic Structure; Corpus Linguistics.

### 1. Introdução

Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada *A organização temática em A hora da estrela e The hour of the star*. Baseio-me no aporte teórico da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), complementado pelos fundamentos da Linguística de corpus no que concerne à análise de *corpora* de pequenas dimensões. Como tenho o objetivo de aplicar as categorias de Tema (Metafunção Textual) em um texto redigido originalmente na língua portuguesa, considero aqui somente a novela *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, sobre a qual tenho o seguinte questionamento: como a estrutura temática se manifesta nesta novela? Isso implica considerar que a estrutura temática aponta como o texto se organiza a fim

---

\* Mestre e Doutora em Linguística Aplicada com pesquisas direcionadas aos estudos da tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de tradução nos pares linguísticos inglês/português/inglês do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas.

de adquirir um caráter de mensagem. Além disso, a estrutura temática dá indícios de traços estilísticos dos escritores, o que pode ser ainda mais corroborado com a análise da estrutura temática no conjunto de sua obra.

Neste artigo, faço uma revisão da literatura, explicando algumas questões pelas quais a Gramática hallidayana é ao mesmo tempo sistêmica e funcional, questões essas acrescidas de uma breve explicação sobre as três Metafunções (Ideacional, Interpessoal e Textual), enfocando a estrutura temática (Metafunção Textual). Em um segundo momento, explico quais foram os procedimentos metodológicos adotados, a fim de alcançar dados quantitativos, para que estes fossem então analisados sob uma perspectiva qualitativo-discursiva. Em um terceiro momento, analiso os Temas do *corpus* para verificar a maneira pela qual a escritora organiza sua(s) mensagem(ns). Finalmente, apresento as considerações finais, retomando algumas questões da análise dos Temas no *corpus* para enfim dar uma resposta ao meu questionamento inicial.

## **2. A Gramática Sistêmico-Funcional**

A Gramática Sistêmico-Funcional considera tanto o contexto de situação quanto o de cultura. Além disso, esta gramática propõe uma visão probabilística da linguagem e preocupa-se em salientar como tal linguagem é usada. (HALLIDAY, 1994, p. xiii-xiv).

Seguindo o pressuposto de que os componentes fundamentais do significado na linguagem são funcionais, Halliday postula as três Metafunções que compõem a base de sua teoria: a Ideacional, a Interpessoal e a Textual. A primeira diz respeito à maneira pela qual os mundos externo e interno são representados e compreendidos; a segunda relaciona-se ao modo pelo qual ocorre a interação entre os interactantes: autores(as) e leitores(as), falantes e ouvintes, produtores(as) de imagens e observadores(as) de imagens; e a terceira organiza a mensagem no que tange a escolhas específicas do sistema linguístico (HALLIDAY, 1994, p. xiii). Na verdade, todos os enunciados apresentam essas Metafunções fundidas; mas o teórico as expõe separadamente por questões didáticas e metodológicas, procurando fazer um recorte do sistema que seja elucidativo.

A seguir, introduzo a Metafunção Textual.

## 2.1 A Metafunção Textual

Segundo Halliday, “em todas as línguas, a oração tem o caráter de uma mensagem, o que significa que a oração organiza-se de tal forma para adquirir um *status* de evento comunicativo”<sup>1</sup> (HALLIDAY, 1994, p.37). Assim, a estrutura temática, o sistema de informação e a coesão são os componentes da Metafunção Textual responsáveis pela tessitura de um texto (HALLIDAY, 1994, p.334).

Como já foi dito, a Metafunção Textual da linguagem diz respeito à organização da oração como mensagem. Esta Metafunção organiza os significados experienciais e interpessoais através da escolha do elemento que ocupa a posição inicial de cada oração – elemento este chamado de Tema (HALLIDAY, 1973, p.107). Ao falar da Metafunção Textual, Martin et al. (1997, p.21) afirmam que a mesma trata da organização da informação em orações individuais e, por esse viés, trata também da organização do discurso. Eggins (1994, p.273) esclarece que a Metafunção Textual “é o nível de organização oracional no qual a oração pode ser condensada de modo que ela seja efetiva segundo seu propósito e seu contexto”<sup>2</sup>. A autora ainda postula que o significado textual relaciona-se em grande escala à ordem dos constituintes dentro de uma oração (EGGINS, 1994, p.273).

A Metafunção Textual representa o potencial do falante no que concerne à elaboração de textos. Como este componente (Metafunção Textual) fornece textura à linguagem, ele a torna relevante, determinando de que modo a linguagem opera em um contexto de situação e de que modo se relaciona com seu ambiente, tanto com o ambiente verbal, que se refere ao que foi dito e escrito anteriormente, quanto com o ambiente não-verbal e situacional. (HALLIDAY, 1978, p.112-113)

Um conceito central à Metafunção Textual é o de Tema. Segundo Halliday (1994, p.37), Tema é

o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o elemento de que trata a oração. O restante da mensagem, a parte na qual o Tema se desenvolve, chama-se (...) Rema. Enquanto estrutura

---

<sup>1</sup> Minha tradução de: “We may assume that in all languages the clause has the character of a message: it has some form of organization giving it the status of a communicative event.”

<sup>2</sup> Minha tradução de: “This is the level of organization of the clause which enables the clause to be packaged in ways which make it effective given its purpose and its context.”

da mensagem, portanto, uma oração consiste de um Tema acompanhado por um Rema.<sup>3</sup>

Em seguida, mostro algumas considerações sobre a estrutura temática.

## 2.2 A Estrutura Temática

A estrutura temática (HALLIDAY, 1994), podendo também ser chamada de organização temática (EGGINS, 1994, p.271), consiste na análise e classificação de todos os Temas dentro de um texto, verificando-se como opera o fluxo da mensagem através dele, ou seja, de que maneira a informação é organizada dentro do mesmo.

De acordo com Halliday (1994, p.37), a estrutura temática é alcançada através das várias estruturas que são mapeadas entre si a fim de constituir uma oração, sendo que a primeira a ser considerada é aquela que proporciona à oração um caráter de mensagem.

Baker (1992, p.126) afirma que a escolha individual de um Tema em uma dada oração não é muito significativa. No entanto, a escolha dentro de um contexto mais amplo e a maneira pela qual os Temas são ordenados desempenham um papel importante na organização de um texto e no fornecimento de um ponto de orientação para a manifestação da linguagem.

A seguir, exponho como as categorias foram elaboradas com vistas à classificação de Temas. Cumpre avisar ao(à) leitor(a) que todos os exemplos foram retirados da novela *A hora da estrela*, com exceção de um, por Longhin e Ilari (2000), que ilustra uma categoria não contemplada pelo corpus.

Elaboração de categorias para a classificação de Temas:

A partir de Halliday (1994):

De acordo com a Metafunção:

---

<sup>3</sup> Minha tradução de: “The Theme is the element which serves as the point of departure of the message; it is that with which the clause is concerned. The remainder of the message, the part in which the Theme is developed, is called (...) the Rheme. As a message structure, therefore, a clause consists of a Theme accompanied by a Rheme; (...)”

Tema interpessoal: é realizado pelos Adjuntos Modais, os Vocativos; os Finitos; os elementos Qu- interrogativos e os elementos Qu-exclamativos.

<tema múltiplo> Às vezes <tema interpessoal> só <tema interpessoal> a mentira <tema não marcado> <tema ideacional participante> salva. (p.41)

Tema textual: é constituído pelos adjuntos conjuntivos, conjunções (subordinadores e coordenadores), continuativos, pronomes relativos, ou seja, elementos que “relacionam a oração ao texto que a antecede” (VENTURA; LIMA-LOPES, 2002).

<tema múltiplo> E <tema textual> sobretudo <tema textual> esse canal de rádio <tema não marcado> <tema ideacional participante> aproveitava intervalos entre as tais gotas de minuto para dar anúncios comerciais – <tema simples> ela <tema não marcado> <tema ideacional participante> adorava anúncios. (p.37)

Tema ideacional: corresponde a Participante(s), ou a um Processo ou a uma Circunstância.

De acordo com o elemento no sistema de Transitividade:

Tema ideacional participante: ocorre em uma oração na qual o primeiro grupo é um Participante.

<tema simples> Esta história <tema não marcado> <tema ideacional participante> acontece em estado de emergência e de calamidade pública (p.10).

Tema ideacional processo: ocorre em uma oração na qual o primeiro grupo é um Processo que não possui um Participante elíptico na função de Sujeito Gramatical.

<tema múltiplo> Mas <tema textual> antes da pré-história <tema marcado> <tema ideacional circunstância> havia a pré-história da pré-história <tema múltiplo> e <tema textual> havia <tema não marcado> <tema ideacional processo> o nunca <tema múltiplo> e <tema textual> havia <tema não marcado> <tema ideacional processo> o sim. (p.11)

Tema ideacional circunstância: aparece em uma oração na qual o primeiro grupo é uma Circunstância que pode ser de acompanhamento, ângulo, assunto, causa, contingência, extensão, localização, modo, ou papel (HALLIDAY, 1994, p.151).

<tema simples> Quanto à moça <tema marcado> <tema ideacional circunstância>, ela vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor (p.23).

Tema ideacional oracional: ocorre quando há uma oração hipotática reduzida ou não-reduzida no início do período.

<tema simples> Se esta história não existe <tema marcado> <tema ideacional oracional>, passará a existir. (p.11)

Ainda a partir de Halliday (1994), considerando-se o status de marcado ou não marcado para a Metafunção Ideacional:

Tema não marcado: representa a posição mais usual na oração ao manifestar a convencionalidade de escolhas em relação à estrutura SVO (sujeito – verbo – objeto). Corresponde ao Sujeito em uma oração declarativa, ao Processo em uma imperativa e ao elemento Qu- em uma interrogação.

<tema simples> Uma molécula <tema não marcado> <tema ideacional participante> disse sim a outra molécula. (p.11)

Tema marcado: representa uma posição menos usual, que difere da estrutura SVO (sujeito – verbo – objeto).

<tema simples> Tudo isso <tema marcado> <tema ideacional participante> eu disse tão longamente por medo de ter prometido demais e dar apenas o simples e o pouco. (p.24)

Estruturas tematizadas:

Tema ideacional predicado: constitui-se em uma estrutura tematizada que permite ao falante selecionar um elemento único e dar a este último um *status* temático enfático.

(...) <tema múltiplo> e <tema textual> é ele <tema ideacional predicado> quem vai se casar com você! (p.77)

Tema ideacional equativo: aparece quando há uma nominalização com um elemento Qu-, muitas vezes sinalizando contraste.

<tema simples> O que me atrapalha a vida <tema ideacional equativo> é escrever. (p.10)

Estruturas tematizadas a partir de Longhin e Ilari (2000) com relação às especificidades da língua portuguesa:

Tema ideacional predicado:  
- clivada propriamente dita

<tema simples> Era do nunca <tema ideacional predicado> que vinha o galo. (p.31)



- construção “é que”

<tema simples> Só depois <tema ideacional predicado> é que pensava com satisfação: (...) (p.36)

- construção “que”

<tema simples> O intelectual <tema não marcado> <tema ideacional participante>, na política, rompe mais facilmente, <tema simples> por isso <tema ideacional predicado> que os outros desconfiam mais dele. (LONGHIN; ILARI, 2000, p.204)

Tema ideacional equativo:

- pseudoclivada

<tema múltiplo> E <tema textual> o que escrevo <tema ideacional equativo> é uma névoa úmida. (p.16)

- “ser foco”

<tema simples> Gostava <tema ideacional equativo> era de ver sangue. (p.46)

De acordo com a quantidade de Temas (HALLIDAY, 1994):

Tema Simples: ocorre em orações nas quais há somente um Tema ideacional

<tema simples> Tudo no mundo <tema não marcado> <tema ideacional participante> começou com um sim. (p.11)

Tema Múltiplo: Ocorre em orações nas quais antes do Tema ideacional há um Tema textual e/ou um Tema interpessoal.

<tema múltiplo> Pois <tema textual> até mesmo <tema interpessoal> o fato de vir a ser uma mulher <tema não marcado> <tema ideacional participante> não parecia pertencer à sua vocação. (p.28)

Categorias com base em Thompson (2002):

#### TEMA MÚLTIPLO:

Para Halliday (1994), a configuração do Tema múltiplo é a seguinte:

Tema textual-Tema interpessoal-Tema ideacional.

<tema múltiplo> E <tema textual> só <tema interpessoal> minto <tema não marcado> <tema ideacional processo-participante> na hora exata da mentira. (p.18)

Para Thompson (2002), há ainda a seguinte possibilidade: Tema interpessoal-Tema textual-Tema ideacional.

<tema múltiplo> Só <tema interpessoal> então <tema textual> vestia-se <tema não marcado> <tema ideacional processo-participante> de si mesma (...) (p.36)

Tema ideacional atributivo preposto: constitui-se em um Atributo do Sujeito deslocado para o início da sentença, localizando-se antes do Sujeito Gramatical (THOMPSON, 2002, p.140-141).

<tema múltiplo> Então <tema textual> aflita <tema marcado> <tema ideacional atributivo preposto> ela lhe disse: (...) (p.56)

#### ESTRUTURAS TEMATIZADAS:

Tema ideacional preposto: é mais comum em situações de fala ou quando a escrita imita a fala.

<tema múltiplo> E <tema textual> as galinhas <tema ideacional preposto>, que faziam elas? (p.33)

Tema ideacional comentário: constitui um comentário do(a) escritor(a) ou falante, a respeito do valor ou validade do que será dito a seguir.

<tema simples> É claro <tema ideacional comentário> que, como todo escritor, tenho a tentação de usar termos suculentos: (...)  
(p.14-15)

#### TEMA IDEACIONAL ELÍPTICO:

Ocorre em orações elípticas nas quais parte da mensagem pode ser recuperada a partir de uma mensagem anterior ou pode ser compreendida a partir do contexto em geral (THOMPSON, 2002).

<tema simples> Depois <tema marcado> <tema ideacional circunstância> na certa escreverei algo alegre, embora alegre por quê?  
<tema simples> Porque também sou um homem de hosanas <tema marcado> <tema ideacional elíptico> <tema múltiplo> e <tema textual> um dia <tema marcado> <tema ideacional circunstância>, quem sabe, cantarei loas que não as dificuldades da nordestina. (p.19)

Em relação a instâncias em que o pronome ou grupo nominal está elidido:

Barbara e Gouveia (2001): o Tema seria o Sujeito Gramatical elíptico e teria o status de não-marcado.

Também [eu] sei das coisas por estar vivendo (p.12).

Ventura e Lima-Lopes (2002): o Tema seria o processo com o status de marcado.

Também *sei* das coisas por estar vivendo (p.12).

Optamos pela primeira instância, na qual o Tema não marcado é o Sujeito Gramatical elíptico, o que também está concernente com Martin *et al.* (1997).

De acordo com Halliday (1994), as orações menores, que não possuem nem Transitividade e nem Modo Oracional, apresentam a função de ABSOLUTO.

<tema simples> A moça <tema não marcado> <tema ideacional participante> tinha ombros curvos como os de uma cerzideira. (...) Cerzideirinha mosquito <absoluto>. (p.26)

Os Absolutos, apesar de não apresentarem estrutura temática, foram considerados na quantificação dos dados, pois contribuem para a tessitura de um texto.

A seguir, apresento os procedimentos metodológicos adotados a fim de alcançar a quantificação dos Temas.

### 3. Procedimentos Metodológicos

O *corpus* foi digitalizado, revisado e convertido em textos eletrônicos para o formato TXT, a fim de que o processo de análise de dados fosse possível no programa *WordSmith Tools*. Além disso, houve a anotação manual do *corpus* que consiste no “processo de adicionar informação ao *corpus*” (HUNSTON, 2002, p.79).

No *corpus* em análise, o procedimento da anotação foi o seguinte: foram classificados todos os Temas no *corpus* (A hora da estrela), tomando-se o cuidado de manter essa classificação sempre entre parênteses angulares < >, que são usados para etiquetas em *corpus* eletrônico. Optou-se por se classificar os Temas de orações independentes ou principais em casos de parataxe e por não se classificar os Temas das orações em casos de hipotaxe (exceto quando a oração hipotática é Tema ideacional oracional) e encaixadas (*embedded*), pois segundo Halliday (1994, p.61), as orações hipotáticas e encaixadas se distinguem das orações paratáticas por apresentar opções temáticas que se restringem a pressões estruturais de outros aspectos léxico-gramaticais. Halliday (1994, p.61) ainda ressalta que, em uma oração declarativa independente, o falante possui livre escolha de Temas. Além disso, as orações em caso de hipotaxe e em

casos de encaixadas com um grupo nominal mantêm relação com alguma outra oração em seu redor.

Durante o processo de anotação do *corpus*, houve o cuidado de se classificar os Temas até o primeiro constituinte ideacional, porque de acordo com Halliday (1994, p.53), a estrutura temática das orações não excede o primeiro elemento ideacional dentro das mesmas. Ademais, não levamos em consideração as interrogativas polares que são orações que demandam uma resposta positiva ou negativa (HALLIDAY, 1994, p.45).

Após essa anotação, o *corpus* foi processado no programa mencionado, que permite a análise automática de dados, já que suas ferramentas possibilitam alcançar resultados que muitas vezes seriam pouco confiáveis se contabilizados manualmente.

A ferramenta mais utilizada foi *Concord* que permitiu a quantificação de todos os Temas anotados no *corpus*. Mas, para que os rótulos ou *tags* (< >) fossem reconhecidos pelo programa, foi necessário desativá-los no *menu Settings*. Deste modo, foi possível fazer a quantificação, que consistiu na seleção de etiquetas (por exemplo, <tema textual>; <tema ideacional participante>) como palavras de busca. Após o comando, o programa lista todas as sentenças em que tal palavra de busca ocorre, o que possibilita ao pesquisador verificar quantas são as ocorrências e expandir (item *Grow*) as sentenças a fim de pesquisar o contexto no qual a palavra de busca ocorre.

Ao listar ocorrências de um item específico, as linhas de concordância nos fornecem informação que é interpretada através do *insight* e intuição do pesquisador (HUNSTON, 2002:65). A ferramenta *Concord* produz uma lista em que a palavra de busca fica centralizada (KWIC, ‘Key Word in Context’ ou ‘nódulo’), acompanhada de seu co-texto (BERBER SARDINHA, 1999). Esta ferramenta foi utilizada após a anotação do *corpus*, uma metodologia que Hunston (2002, p.79) chama de metodologia baseada em categorias (*‘category-based’ methodology*), que é aplicada manualmente no mesmo. Cabe salientar que esta ferramenta foi utilizada para buscas de rótulos.

De acordo com Hunston (2002, p.79), o uso de anotações para explorar um *corpus* implica uma metodologia pela qual as partes de um *corpus* – as palavras, as unidades fonológicas, as orações – são classificadas dentro de categorias que são utilizadas como base para buscas no *corpus* e manipulações estatísticas.

Segundo Leech (1997, p.2, apud HUNSTON, 2002, p.80), o processo de anotação enriquece o corpus, pois fornece uma fonte de informação linguística para futuras pesquisas e desenvolvimento em campos disciplinares.

Halliday (1994, p.24-28) propõe o termo rotulação (*labelling*) para classificar uma unidade lingüística segundo sua classe ou segundo sua função. Halliday (1994, p.24-28) salienta que, apesar de ser necessária a rotulação por classes de palavras em alguns momentos de sua Gramática, o foco é prioritariamente na rotulação por funções. Deste modo, quando utilizo o termo anotação (termo mais genérico), lembro o(a) leitor(a) de que me refiro especificamente à definição hallidayana (rotulação por funções).

Na próxima seção, exponho a análise dos Temas e da estrutura temática em *A hora da estrela*.

#### 4. Escolhas Temáticas em *A hora da estrela*

Minha proposta relaciona-se a uma análise qualitativo-discursiva a partir da quantificação dos Temas em *A hora da estrela*. Ademais, mostra-se um excerto do corpus em que poder-se-á verificar como a estrutura temática manifesta-se por meio das orações.

Início então pelos dados quantitativos. A TAB. 1 apresenta a frequência dos Temas no corpus.

TABELA 1  
Ocorrências de Temas e Absolutos em *A hora da estrela*

Ocorrências de Temas e Absolutos no <i>corpus</i>	<i>A hora da estrela</i> (LISPECTOR, 1998)
Tema simples	1312
Tema múltiplo	910
Tema não marcado	1804
Tema marcado	366
Tema textual	692

Tema interpessoal	472
Tema ideacional participante	787
Tema ideacional sujeito gramatical elíptico	696
Tema ideacional processo	261
Tema ideacional circunstância	176
Tema ideacional oracional	142
Tema ideacional preposto	3
Tema ideacional predicado	17
Tema ideacional equativo	14
Tema ideacional comentário	22
Tema ideacional atributivo preposto	10
Tema ideacional elíptico	88
*ABSOLUTO	144

De acordo com a TAB. 1, o Tema simples manifesta-se em maior grau, comparando-o ao Tema múltiplo. Tal constatação pode indicar que Lispector (1998) optou por textualizar mais sentenças curtas e, talvez, portanto, mais fáceis de serem processadas.

Conforme a TAB. 1, Lispector (1998) fez mais uso de Temas não marcados, obedecendo assim o padrão SVO da língua portuguesa. (PONTES, 1987)

Consoante a TAB.1, a interpessoalidade em posição temática está presente no corpus. Entretanto, os elementos coesivos, representados pelos Temas textuais, são realizados mais frequentemente que os Temas interpessoais. Isso pode apontar que a coesão do texto seja mais relevante que os posicionamentos assumidos pelo mesmo.

Há um relativo equilíbrio entre as ocorrências de Tema ideacional participante e de Tema ideacional sujeito gramatical elíptico. Tal fato comprova que o português é uma língua *pro drop*, ou seja, ela também utiliza bastante elipses do Sujeito Gramatical. (BARBARA e GOUVEIA, 2001)

Os Processos e as Circunstâncias em posição temática são importantes para elaborar uma narrativa. Porém, parece que os Participantes são cruciais para tal

elaboração, uma vez que eles são os elementos ideacionais que mais ocorrem em posição temática no corpus. (cf. TAB. 1)

Os Temas que podem apontar traços estilísticos da escritora são agora introduzidos. Considerando a TAB. 1, nota-se que o Tema ideacional preposto manifestou-se 3 vezes. Este Tema, como anteriormente mencionado, ocorre em situações nas quais a escrita imita a fala e é identificado por meio de um Participante que é retomado no Rema através de um pronome ou grupo nominal. Mostro as 3 ocorrências deste Tema no corpus.

<tema múltiplo> E <tema textual> as galinhas <tema ideacional preposto>, que faziam elas? (p.33)

<tema múltiplo> E <tema textual> a moça <tema ideacional preposto>, bastou-lhe vê-lo para torná-lo imediatamente sua goiabada-com-queijo (p.43).

<tema simples> Greta Garbo <tema ideacional preposto>, pensava ela sem se explicar, essa mulher deve ser a mulher mais importante do mundo (p.64).

No primeiro exemplo, o Tema ideacional preposto “as galinhas” é retomado no final da oração pelo pronome pessoal “elas”. No segundo exemplo, o pronome “lhe” refere-se ao grupo nominal “a moça”. Finalmente, no terceiro exemplo, o Tema ideacional preposto “Greta Garbo” é retomado pelo grupo nominal “essa mulher”.

Como pode ser verificado pela TAB. 1, o Tema ideacional predicado apresenta 17 ocorrências em A hora da estrela, o que pode ser considerado um alto índice em função do tamanho do corpus. As ocorrências deste Tema, que é uma estrutura enfática, podem demonstrar uma faceta da escrita clariceana, já que elas indicam que determinados aspectos dos enunciados são destacados. A seguir, 3 exemplos em que o Tema ideacional predicado ocorre.

(...) <tema simples> (...) sou eu <tema ideacional predicado> que escrevo o que estou escrevendo (p.13).

(...) <tema simples> a tia <tema ideacional predicado> é que lhe dera um curso ralo de como bater à máquina. (p.15)



<tema simples> Era do nunca <tema ideacional predicado> que vinha o galo (p.31).

Os Temas ideacionais predicados “sou eu”, “a tia” e “Era do nunca” proporcionam proeminência aos respectivos enunciados por serem estruturas de ênfase. O primeiro exemplo e o terceiro exemplo são clivadas propriamente ditas. O segundo exemplo constitui-se uma construção “é que” nos termos de Longhin e Ilari (2000).

A frequência de Temas ideacionais equativos é de 14 vezes, como pode ser observado na TAB. 1. Ao textualizar passagens do texto com Temas ideacionais equativos, a representação que a escritora cria pode ser mais enfática. Também sentenças nas quais há um Tema ideacional equativo são mais fáceis de serem processadas pelo(a) ouvinte e leitor(a) (THOMPSON, 2002, p.127), i.e., a leitura da textualização é facilitada nos trechos em que estes Temas estão presentes. Em seguida, observemos 2 exemplos com Temas ideacionais equativos.

<tema múltiplo> Mas <tema textual> o que ela queria mesmo ser <tema ideacional equativo> não era a altiva Greta Garbo cuja trágica sensualidade estava em pedestal solitário <tema simples> O que ela queria <tema ideacional equativo>, como eu já disse, era parecer com Marylin (p.64).

O trecho acima, no qual observa-se a presença de 2 Temas ideacionais equativos, assinala o contraste de desejos da protagonista Macabéa, que admirava Greta Garbo, mas sonhava em ser mesmo Marylin Monroe. Nota-se que os Temas ideacionais equativos contribuem para esse contraste e para deixar a leitura mais palatável. Ambos os Temas ideacionais equativos encontram-se em orações pseudoclivadas.

A incidência de Temas ideacionais comentário é de 22 ocorrências no corpus (*cf.* TAB. 1). Lispector (1998) pode ter optado por estas estruturas a fim de dar destaque a construções que “detalham” alguns trechos de sua novela através de comentários. São mostrados 2 exemplos de Tema ideacional comentário a seguir.

<tema simples> Claro <tema ideacional comentário> que era neurótica, não há sequer necessidade de dizer (p.34).

(...) <tema simples> parecia <tema ideacional comentário> que lhe tinham dado um forte cascudo na cabeça de ralos cabelos, (...). (p.78).

O primeiro exemplo apresenta um Tema ideacional comentário (“Claro”) que é bastante típico na língua portuguesa, pois ocorre na forma de Atributo sem o Processo relacional “ser”. Conforme Downing e Locke (2002, p.261-262), no segundo exemplo, o Processo relacional “parecia” funciona como um comentário. Cabe salientar que esses exemplos mostram casos especiais de Temas ideacionais comentário.

O corpus apresenta 88 ocorrências de Temas ideacionais elípticos (*cf.*, TAB. 1) que constituem mais uma faceta, dentre muitas, da escrita clariceana. Observam-se 2 exemplos.

(...) – <tema simples> é <tema não marcado> <tema ideacional processo> que também considerava de dever seu evitar que a menina viesse um dia a ser uma dessas moças que em Maceió ficavam nas ruas de cigarro aceso esperando homem. <tema simples> Embora a menina não tivesse dado mostras de no futuro vir a ser vagabunda de rua <tema não marcado> <tema ideacional elíptico> (p.28).

<tema múltiplo> E <tema textual> nem <tema interpessoal> as pessoas ali presentes <tema não marcado> <tema ideacional participante> sabiam. <tema múltiplo> Embora por via das dúvidas algum vizinho tivesse pousado junto do corpo uma vela acesa<tema não marcado> <tema ideacional elíptico>. (p.82)

Como se pode observar nos exemplos acima, Lispector (1998), por meio da pontuação, separa a oração hipotática da oração principal, fazendo que a hipotática tenha um Tema ideacional elíptico que é na verdade o Tema da oração principal. Neste corpus, tal estilo de escrita é bastante recorrente.

A TAB. 1 mostra que há 144 ocorrências de Absolutos em *A hora da estrela*. Estas estruturas são consideradas importantes no que concerne à coesão textual, pois, na verdade, não possuem estrutura temática. Os Absolutos, como já foi explicado, não possuem estrutura temática por não terem nem Transitividade nem Modo Oracional. Estas estruturas também são chamadas de *minor clauses* (HALLIDAY, 1994, p.95). Mostro a seguir alguns exemplos desta estrutura.

<tema simples> Pensar <tema não marcado> <tema ideacional participante> é um ato. <tema simples> Sentir <tema não marcado> <tema ideacional participante> é um fato. Os dois juntos <absoluto> - <tema simples> sou eu <tema ideacional predicado> que escrevo o que estou escrevendo (p.11).

Os gordos ratos da rua do Acre <absoluto>. <tema simples> Lá <tema ideacional predicado> é que não piso (...) (p.30)

Além de Absolutos, “Os dois juntos” e “Os gordos ratos da rua do Acre” podem ser considerados tópicos, seguidos de comentários (PONTES, 1987, p.52). Desta maneira, Pontes (1987, p.52-59) explica que a ocorrência de tópicos no português do Brasil é muito comum, mas que é uma característica da linguagem oral.

Foram apresentados aqui alguns Temas e Absolutos que podem dar indícios do estilo clariceano de escrita.

Em seguida, como mencionado no início desta seção, apresento um excerto do *corpus* com os Temas em itálico para verificar de que maneira a estrutura temática opera através das orações. Além disso, quando ocorrem Temas ideacionais elípticos, os mesmos estão indicados por meio do símbolo Ø e, quando ocorrem Temas ideacionais sujeitos gramaticais elípticos, eles são sinalizados pelo Sujeito gramatical elíptico entre parênteses angulares < >.

## QUADRO 1

Excerto para análise manual da estrutura temática

---

### *A hora da estrela*

---

*Ela era calada (por não ter o que dizer) mas gostava de ruídos. <ruídos> Eram vida. Ø Enquanto o silêncio da noite assustava: parecia que estava prestes a dizer uma palavra fatal. Durante a noite na rua do Acre era raro passar um carro, quanto mais buzinassem, melhor para ela. Além desses medos, como se não bastassem, tinha medo grande de pegar doença ruim lá embaixo dela – isso, a tia lhe ensinara. Ø Embora os seus pequenos óvulos tão murchos. Ø Tão, tão. Mas vivia em tanta mesmice que de noite não se lembrava do que acontecera de manhã. Vagamente pensava de muito longe e sem palavras o seguinte: já que sou, o jeito é ser. Os galos de que falei avisavam mais um repetido dia de cansaço.<Os galos> Cantavam o cansaço. E as galinhas, que faziam elas? Indagava-se a moça. Os galos pelo menos cantavam. Por falar em galinha, a moça às vezes comia num botequim um ovo duro. Mas a tia lhe ensinara que comer ovo fazia mal para o fígado. Sendo assim, obedientemente adoecia, sentindo dores do lado esquerdo oposto ao fígado. Pois <ela> era muito impressionável e <ela> acreditava em tudo o que existia e no que não existia também. Mas não sabia enfeitar a realidade. Para ela a realidade era demais para ser acreditada. Aliás a palavra "realidade" não lhe dizia nada. Ø Nem a mim, por Deus.*

---

(LISPECTOR, 1998, p. 33-34)

---

Considerando o QUADRO 1 e resumidamente falando, verifica-se a progressão temática em “Ela era calada (por não ter o que dizer) mas gostava de ruídos. Eram vida.”. O padrão zig-zag (EGGINS, 1994, p.303-304) ou a progressão temática com salto temático (KOCH, 2003, p.63-65) é observado(a), já que o grupo nominal “ruídos” em posição remática é retomado como Tema na oração seguinte. Neste trecho, isso ocorre por meio de um Tema ideacional sujeito gramatical elíptico, anaforicamente recuperado por coesão gramatical através do Processo relacional “Eram”.

A oração “Aliás a palavra ‘realidade’ não lhe dizia nada. Ø Nem a mim, por Deus.” tem como Tema textual “Aliás”, ao passo que como Tema ideacional participante o grupo nominal “a palavra ‘realidade’”. “Nem a mim, por Deus” apresenta um Tema ideacional elíptico que se encontra na oração anterior. Desta maneira, o Rema “Nem a mim, por Deus” pode ser parafraseado assim: “Aliás a palavra ‘realidade’ não dizia nada nem a mim, por Deus”. A presença deste Tema ideacional elíptico, além de sinalizar que a opinião do narrador é a mesma de Macabéa com relação à palavra “realidade”, mostra a fragmentação da escrita: “Nem a mim, por Deus” é claramente um *afterthought*, um pensamento, uma reflexão após ter escrito aquilo sobre Macabéa.

Esta breve explicação teve por objetivo mostrar parcialmente ao(à) leitor(a) como a análise da estrutura temática se manifesta em excertos maiores de um texto.

Em seguida, apresento as considerações finais deste artigo.

## **5. Considerações Finais**

Como foi visto na seção anterior, alguns tipos de Temas e os Absolutos podem apontar traços estilísticos da escrita clariceana. Certamente, pesquisas mais extensas com outras obras de Clarice Lispector poderiam dar sustentação a esta afirmativa inconclusiva.

É interessante observar que Baker (1992, p.140) relativiza a visão hallidayana quanto à classificação de Temas, afirmando que outros linguistas adaptam seu modelo de acordo com sua primeira língua de uso ou com outras línguas com as quais eles sejam familiarizados. Como diz Baker (1992, p.140), o modelo hallidayano é de fácil aplicação na língua inglesa, que apresenta uma ordem SVO mais fixa. Portanto, a aplicabilidade da proposta hallidayana no tocante à classificação de Temas em línguas como o português, que apresenta uma ordem SVO mais livre, é resultado de uma pesquisa que leva em consideração outras interpretações desta proposta, interpretações tanto dos adeptos de Halliday quanto da Gramática Tradicional.

Este artigo refere-se a um estudo de caso que tem por principal objetivo descrever e analisar a estrutura temática de *A hora da estrela*, demonstrando deste modo como Lispector (1998) fez suas escolhas de Temas em sua última obra, escolhas essas que podem repercutir em seu estilo de escrita. Assim, espero que este artigo possa

contribuir com um maior conhecimento sobre a organização temática e a possibilidade de ela apontar traços estilísticos de escritores(as), sendo a mesma um dos tantos aspectos teóricos aplicáveis que a Gramática Sistêmico-Funcional tem a nos oferecer.

## 6. Referências

BAKER, M. **In other words: a coursebook on translation.** London: Routledge, 1992. p. 119-179.

BARBARA, L.; GOUVEIA, C. Marked or unmarked that is not the question, the question: where is the theme? **Direct Papers 45**, PUC-SP and University of Liverpool, 2001.

DOWNING, A.; LOCKE, P. **A University Course in English Grammar.** London and New York: Routledge, 2002.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London and New York: Continuum, 1994. p. 271-306.

HALLIDAY, M. A. K. Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. In: HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language.** London: Edward Arnold, 1973. p. 103-141.

\_\_\_\_\_. **Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar.** 2<sup>nd</sup> ed. London: Edward Arnold, 1994.

HUNSTON, S. **Corpora in applied linguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 38-95.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual.** São Paulo: Editora Contexto, 2003.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998. (Primeiramente publicado em 1977).

\_\_\_\_\_. **The hour of the star.** Trad. Giovanni Pontiero. New York: New Directions Books, 1992. (Tradução de *A hora da estrela* e primeiramente publicada em 1986).

LONGHIN, S. R.; ILARI, R. Uma leitura hallidayana das sentenças clivadas do português. **Alfa**, São Paulo, 44, 2000. p. 193-213.

MARTIN, J. et al. **Working with functional grammar**. London: Arnold, 1997.

PONTES, E. **O tópico no português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1987. p. 105-163.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 2002. p. 117-146.

VENTURA, C.; LIMA-LOPES, R. O tema: caracterização e realização em português. **Direct Papers 47**, PUC-SP and University of Liverpool, 2002.

Artigo recebido em: 16.03.2012

Artigo aprovado em: 01.05.2012

## O sistema de marcação de Caso nos sintagmas nominais (SNs) em Huni Kuin

Lívia Camargo S. Tavares<sup>o</sup>  
Maria Fernanda M. Barbosa\*

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo apresentar uma descrição morfossintática do sistema de marcação de Caso na língua Huni Kuin, analisando os sintagmas nominais dentro de uma perspectiva tipológico-funcional.

**Palavras-chave:** Morfossintaxe; Marcação de caso; Sintagma nominal; Língua Huni Kuin.

**Abstract:** The aim of this paper is to present a morphosyntactic description of Huni Kuin language, analyzing the system of Case marking in noun phrases within a functional-typological perspective.

**Keywords:** Morphosyntax; Case marking; Noun phrase; Huni Kuin language.

### Introdução

O presente artigo apresenta uma descrição morfossintática da língua dos índios Huni Kuin, delimitando-nos a analisar o sistema de marcação de Caso nos sintagmas nominais. Neste trabalho, trataremos do sistema de marcação de caso dentro de uma perspectiva tipológico-funcional, por meio de uma investigação morfossintática dos sintagmas nominais da língua dos Huni Kuin, buscando compreender as relações entre os referidos sintagmas e as demais categorias, tais como tempo, aspecto e modo verbais (TAM), ordem vocabular, etc., tendo em vista as possíveis repercussões dessas categorias no sistema de marcação de caso.

---

<sup>o</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista da CAPES – [liv\\_tavares@hotmail.com](mailto:liv_tavares@hotmail.com)

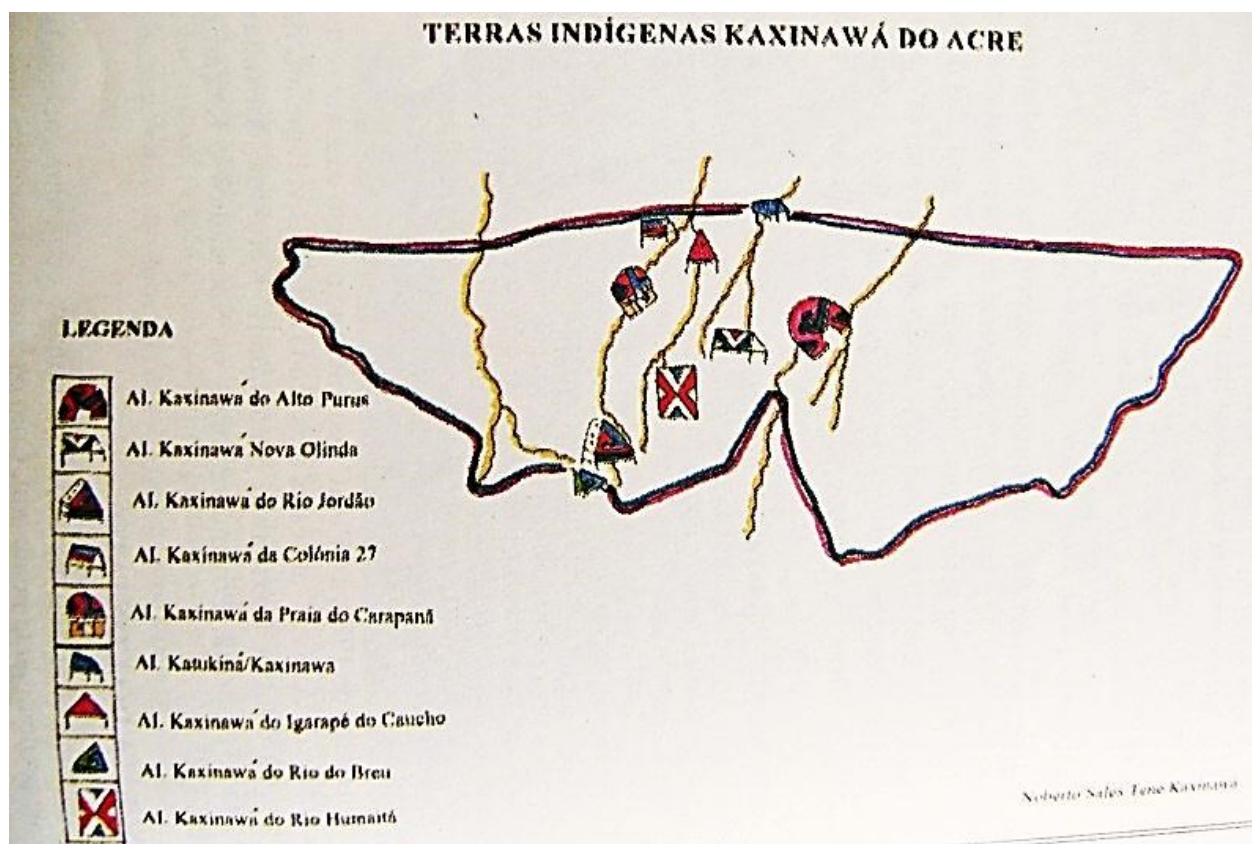
\* Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) /CNPq – Rio de Janeiro – RJ – Brasil - [fernanda136@gmail.com](mailto:fernanda136@gmail.com)



O texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: na seção I, apresentamos uma breve descrição do povo Kaxinawá/Huni Kuin e de sua língua. Na seção II, descrevemos a metodologia empregada para desenvolvimento deste trabalho. Na seção III, expomos a fundamentação teórica adotada em nossa análise. Na seção seguinte, esboçamos uma análise de marcação de Caso nos sintagmas nominais. Por fim, apresentamos as considerações finais.

### 1. O povo Kaxinawá/Huni Kuin e a hãtxa kuĩ

O povo Kaxinawá, auto-denominado Huni Kuin, habita a Amazônia Ocidental peruana e brasileira. São no total, 4.500 indivíduos, dos quais 3.500 vivem em nove terras indígenas no estado do Acre (CPI/AC, 2004). O mapa a seguir, de autoria do professor Norberto Sales Tene Kaxinawá, em comunicação pessoal, ilustra a distribuição das terras indígenas Kaxinawá no Acre.



A língua dos Huni Kuin, hãtxa kuĩ, pertence à família linguística Pano e é a língua indígena mais falada no estado do Acre. O objetivo do presente trabalho, realizado em parceria com o consultor Fabiano Sales Txanabane Kaxinawa, é descrever o sistema de marcação de caso em sintagmas nominais na língua dos Huni Kuin.

## 2. Metodologia

Na análise da língua, buscou-se elicitare orações, pois é neste nível sintático que melhor se observam as relações gramaticais e os papéis semânticos. Para tanto, procurou-se utilizar orações afirmativas pragmaticamente neutras, isto é, não dependentes de orações anteriores, e que não apresentassem topicalizações, perguntas ou novos participantes (PAYNE, 1997, p. 71-77). Contudo, o mesmo item lexical e/ou pessoa do discurso foi elicitado nas posições de sujeito, agente, objeto e paciente, a fim de observarmos possíveis diferenças morfossintáticas.

Payne (1997, p. 74) propõe uma distinção tripla para os argumentos, baseada em papéis sintático-semânticos: Agente, Sujeito e Paciente (doravante A, S e P). Assim, prototicamente, argumentos agentivos são os que praticam a ação enquanto os patientivos são os que a sofrem, com mudança de estado. No entanto, semanticamente, A e S são agentivos, visto que a semântica entre S e P aproxima-se devido à mudança de estado. Contudo, pragmaticamente, S e A são tópicos e, por sua vez, S e P aproximam-se porque neles são inseridas as informações novas em sentenças transitivas. Desse modo, o sistema em que A e S têm a mesma morfologia, diferentemente da de P, é conhecido como sistema Nominativo-Acusativo, e conseqüentemente as línguas desse tipo de sistema são mais afeitas à agentividade e à patientividade. No entanto, o sistema Ergativo-Absolutivo apresenta S e P com morfologia idêntica, diferentemente da de A, e línguas desse sistema são mais afeitas à mudança de estado e à informação nova.

Considerando a interação entre as relações gramaticais e o grande número de papéis temáticos (ou *semantic roles - SRs*) que relata Payne (1997), a análise buscou reconhecer alguns desses papéis temáticos nos argumentos, tais como: *agente* – é normalmente consciente e desencadeador de algum evento (p.ex. Joana cortou o bolo); *experenciador* – participante que recebe impressões sensoriais e emocionais (p.ex. O

Ricardo ouviu a canção); *instrumento* – entidade que é causa intermediária de um evento (p.ex. Alice abriu a porta com a chave); *força* – entidade que inconscientemente inicia os eventos (p.ex. O vento abriu a porta); e *paciente* – entidade que se submete a uma visível mudança concreta de estado (p.ex. Alice comeu o bolo), e perceber se alguma morfologia diferente ou cisão se daria a partir deles. Adicionalmente, conforme as críticas ao hábito eurocêntrico de se classificar constituintes unicamente a partir dos papéis de sujeito e objeto, procuramos perceber se outras características dos SNs, menos “sintáticas” e mais “semânticas e pragmáticas”, poderiam motivar diferenças, tais como: animado ou inanimado, agente ou paciente, definido ou indefinido, alienável ou inalienável (PAYNE, 1997, p. 74). Outras categorias gramaticais foram adjungidas às orações elicitadas, tais como adjetivos, plural, demonstrativos e quantificadores. Desse modo, forma elicitadas orações com sintagmas nominais dos seguintes tipos:

Sentenças transitivas

- com A agente animado;
- com A força inanimada;
- com A experienciador.

Sentenças intransitivas

- com S agente;
- com S experienciador;
- com S paciente;
- com S força (fenômeno da natureza);
- com S estativo.

Como se pode observar, tentou-se cobrir todas as categorias possíveis. Porém, como afirma Chelliah (2001) “é comum nas elicitções esquecermos uma categoria ou construção simplesmente porque o investigador não é consciente da existência dela” (p.156).

### 3. Perspectiva tipológico-funcional

Neste trabalho, adotou-se a abordagem tipológica-funcional na descrição do sistema de marcação de Caso nos sintagmas nominais em Huni Kuin, baseada nos trabalhos de Dixon (1994), Givón (2001) e Payne (1997).

Para Greenberg (1974), a tipologia é definida como o estudo de padrões linguísticos encontrados no estudo comparativo a fim de propor implicações universais. O autor menciona que à proporção que *forma* (estrutura) e *função* linguística (motivação externa) são confrontadas, chega-se a uma relação de iconicidade, base de uma nova tipologia, ou seja, se estabelece uma relação de forma-função.

Greenberg (1974) afirma que todas as línguas humanas compartilham certas propriedades linguísticas gerais, denominadas de universais linguísticos. Deste modo, Whaley (1997, p.7) menciona que a tipologia linguística preocupa-se com “a classificação de línguas ou componentes de línguas baseada nas características formais compartilhadas”, buscando padrões linguísticos que são comuns a todas as línguas espalhadas pelo mundo.

Greenberg (1974) propõe uma tipologia sintática tomando por base a ordem dos constituintes da sentença. Ao analisar trinta línguas diferentes, o autor postulou uma tipologia baseada na posição relativa do sujeito (S), do verbo (V) e do objeto (O). Assim, Greenberg (1974) apresenta seis possibilidades lógicas de combinação dos constituintes sintáticos dentro da oração, partindo da posição do verbo, constituinte presente em todas as línguas naturais, para formar três tipos dominantes: VSO, SVO e SOV.

Givón (2001, p.201) identifica “três pressões adaptativas potencialmente conflitantes que motivam a marcação de caso gramatical nos argumentos de uma oração” e as considera necessária para a codificação dos papéis semânticos, da função pragmática e da transitividade. Dentre essas exigências que competem entre si, cada língua tende a encontrar seu próprio meio-termo adaptativo viável.

Entende-se que “os três principais sistemas de marcação de caso selecionam um destes três imperativos adaptativo-funcionais como um princípio primário que governa a marcação de caso de sujeitos e objetos” (GIVÓN, 2001, p.197).

Note-se que o primeiro tipo de sistema descrito por Givón é aquele orientado pelo papel semântico de argumentos, denominado sistema ativo-estativo. Neste sistema, a marcação de caso distingue agentes de pacientes nas orações, independente destes se manifestarem como sujeitos, objetos ou oblíquos. Entretanto, o segundo tipo de sistema é aquele orientado pela pragmática, denominado nominativo-acusativo. As línguas que apresentam este sistema diferenciam o sujeito gramatical (Caso nominativo) do objeto

gramatical (Caso acusativo), independente de papéis semânticos e da transitividade dos verbos. E, por fim, o autor descreve o sistema ergativo-absolutivo, que se orienta pela transitividade dos verbos, como sendo “um sistema em que a marcação de Caso codifica a distinção sintática entre orações transitivas e intransitivas” (GIVÓN, 2001, p. 208). Desse modo, entende-se que o sujeito de uma oração transitiva apresenta marcação de caso ergativo, enquanto o objeto de uma oração transitiva e o sujeito de uma oração intransitiva apresentam marcação de caso absoluto. Apesar desse padrão geral, o autor enfatiza a questão de que dada a forte correlação em diversas línguas entre transitividade sintática e semântica, fatores relacionados à semântica, como agentividade, perfectividade, etc., acabam por ter fortes consequências sintáticas no nível oracional.

Givón (2001, p.210) discute uma tipologia linguística motivada por gradientes de transitividade e afirma que “designar uma língua como ergativa-absolutiva não significa que ela apresentará morfologia ergativa-absolutiva em todos os contextos”.

Payne (1997, p.129) define relações gramaticais (GRs) como “relações entre argumentos e predicados em um nível da estrutura linguística que é independente (ou autônomo) de influências semânticas ou pragmáticas”. Segundo o autor, as propriedades formais que identificam mais diretamente as relações gramaticais são marcação de Caso, marcação no verbo referente aos participantes e ordem dos constituintes. Payne (1997) enfatiza a ideia de que uma dada relação gramatical pode expressar diversos papéis semânticos e que, por sua vez, um determinado papel semântico pode ser expresso por relações gramaticais diferentes. Assim, levando em consideração essa interação entre relações gramaticais e papéis semânticos, o autor identifica três papéis semântico-sintáticos básicos, que denomina S, A e P<sup>1</sup>. Considerando que há dois tipos de oração prototípica – monoargumentais e multiargumentais – Payne (1997) define S como o argumento nominal de uma oração monoargumental, também denominada intransitiva. Já A é definido como o argumento que mais se aproxima do papel de agente em uma oração multiargumental, ou transitiva. Por fim, P denota o argumento que mais se assemelha ao papel de paciente em uma oração multiargumental.

---

<sup>1</sup> Os termos Sujeito, Agente e Paciente (doravante S, A, P) serão adotada ao longo do trabalho.

Prototicamente, argumentos agentivos são os que praticam a ação enquanto os pacientivos, aqueles que a sofrem, apresentam mudança de estado.

Na descrição dos dados da hãtxa kuĩ, utilizar-se-á o enfoque teórico descrito por Dixon (1994), Givón (2001) e Payne (1997).

#### 4. Marcação de caso em sintagmas nominais plenos

A língua dos Huni Kuin possui um sistema de marcação de Caso em sintagmas nominais plenos que segue o padrão ergativo-absolutivo, nos termos de Givón. O Caso absoluto, que não recebe marca morfológica foneticamente realizada, é representado por um morfê zero, Ø, enquanto que o caso ergativo é marcado morfológicamente pelos morfemas monossilábicos {-Pan} ou {-pan}. Assim, sua realização é condicionada pelas características do SN a que se anexa, ou seja, a base serve de gatilho para {-Pan} ou {-pan} em sentenças transitivas. Nesse caso, a sufixação do morfema monossilábico é considerada uma realização alomórfica condicionada que exprime a ergatividade em hãtxa kuĩ. Portanto, adjunge-se a bases nominais, que desempenham a função de A, o sufixo {-Pan} para seres que possuem o traço [+humano] ou {-pan} para os seres caracterizados por serem portadores de traço [-humano], como se vê em (1):

(1)

Āibu-ran	tíwiti-Ø	nawa	indi-fu-ki.
Mulher-ERG	cordão-ABS	homem branco	vender-COMPL-ASS <sup>2</sup>

'A mulher vendeu um cordão para o homem branco.'

Livia-ran	fumu-Ø	muf-a-fu-ki
Livia-ERG	pote-ABS	quebrar-TR-COMPL-ASS

'Livia quebrou o pote.'

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, a modalidade assertiva é entendida como um subtipo da modalidade epistemológica em que o falante toma a responsabilidade pessoal em relação ao conteúdo da proposição e assinala o seu grau de certeza em relação à verdade ou validação desse conteúdo proposicional.

Titi-pan      takara-Ø      pi-fu-ki.

Gavião-ERG    galinha-ABS    comer-COMPL-ASS

'O gavião comeu a galinha. '

Isa-pan      nawa-Ø      a-fu-ki.

Pássaro-ERG    ninho-ABS    fazer-COMPL-ASS

'O pássaro fez o ninho. '

Nas línguas naturais, os traços fonológicos são utilizados para marcar a presença de um morfema que, de modo geral, sinalizam contrastes lexicais ou gramaticais em um sistema linguístico. Deste modo, entende-se que a língua do povo Kaxinawá apresenta um segundo tipo de marcação de caso ergativo, que se manifesta em nomes terminados em vogais, obedecendo a um condicionamento fonético-fonológico. De modo semelhante, em uma análise actancial do próprio Kaxinawá, Camargo (2005) afirma que a nasalização da última vogal representa a marca pano de ergatividade. Assim, observa-se que a manifestação do Caso marcado ocorre em SNs que portam acentuação oxítona. Assim, a nasal que ocupa a posição de coda silábica é interpretada como um segmento subespecificado para ponto de articulação, realizando-se foneticamente por uma nasalidade adjungida à vogal precedente. Dito de outro modo, em final de palavra, o ponto de articulação de consoante nasal não se sustenta, visto que não há segmento à direita para que a nasal possa se apoiar, como se vê em (2):

(2)

Hu.ni-[N]      mani[?]-Ø      pi-fu-ki.

Homem-ERG    banana-ABS    comer-COMPL-ASS

'O homem comeu banana. '

I.nu-[N]      yawa[?]-Ø      pi-fu-ki.

Onça-ERG    catitu-ABS    comer-COMPL-ASS

'A onça comeu o catitu'

Entretanto, o mesmo fenômeno manifesta-se para os sintagmas pronominais a fim de marcar o caso nominativo, como se observa em (3):

(3)

i[N]            baka[?]      mifti-fu-ki.  
1S.NOM            peixe      cortar-COMPL-ASS  
'Eu cortei o peixe. '

i[N]            mi-a            mifti-fu-ki.  
1S.NOM                      2S-ACC            cortar-COMPL-ASS  
'Eu cortei você. '

Neste caso, sustentamos a hipótese de que os vocábulos terminados em sílabas abertas apresentam a posição de coda silábica preenchida por uma oclusiva glotal [ʔ] no nível fonético como ocorre, por exemplo, em [ba'kaʔ] 'peixe', [ma'niʔ] 'banana', [ya'waʔ] 'catitu', [buʔ] 'cabelo', [a'waʔ] 'anta', [k'i'nuʔ] 'afiado', [iPuma'paʔ] 'feio', etc. Assim, no nosso entender, em final absoluto de palavra, a nasalização vocálica serve de gatilho para a marcação do caso ergativo nos SNs e atribui o caso nominativo nos sintagmas pronominais em sentenças transitivas.

Todos os SNs argumentais tratados até aqui apresentam papel temático de agente. O papel temático descrito por Payne (1997, cap7) como *força* – entidade que instiga uma ação de modo inconsciente ou involuntário- comporta-se de forma diferente da descrita acima. Os exemplos em (4) demonstram que o sujeito de uma oração transitiva com papel temático de força não recebe marcação ergativa:

(4)

Niwɨ    hi-di-a-fu-ki.  
Vento árvore-cair-TR-COMPL-ASS  
'O vento derrubou a árvore. '



Nixi pai        ia        niis-ma-fu-ki.  
ayahuasca    1S.ACC    visão-CAUS-COMPL-ASS  
'Ayahuasca me fez ter miração'

É importante ressaltar que alguns SNs, que cumprem todos os requisitos para receberem a marcação de caso ergativo, não exibem qualquer marcação. No nosso entender, a marcação de ergatividade configura-se em um caso de arcaísmo linguístico. Em outras palavras, a marcação ergativa está caindo em desuso em certos contextos de aplicação, visto que, em algumas sentenças, o consultor indígena apresentou a possibilidade de os SNs receberem ou não a marca de ergatividade, como se observa em (5):

(5)  
Yufabu bakifta    pima-fu-ki.  
Velha        criança        alimentar-COMPL-ASS  
'A velha deu comida para a criança. '

Yawa hunu    iumi    kñiu-fu-ki.  
Catitu        menino    morder-COMPL-ASS  
'O catitu mordeu o menino. '

Fernanda-(ran)    Livia    mifti-fu-ki.  
Fernanda-(ERG)    Livia    cortar-COMPL-ASS  
'Fernanda cortou a Livia. '

Nas sentenças intransitivas, cujo argumento único tem papel semântico de paciente ou de experienciador, o SN em função sintática de sujeito não leva marca alguma e configura-se com uma marcação absoluta, como apresentado em (6):

(6)  
Barãni-Ø    tʃapu-fu-ki.

Mamão-ABS podre-COMPL-ASS

' O mamão estragou. '

Hiwĩ-Ø di-fu-ki.

casa-ABS cair-COMPL-ASS

'A casa caiu. '

faju-Ø hiki-fu-ki.

canoa-ABS virar-COMPL-ASS

'A canoa virou. '

fumu-Ø muj-i-fu-ki

pote-ABS quebrar-INTR-COMPL-ASS

'o pote quebrou. '

ĩ txihĩ- Ø rĩbu-fiã-ki.

1S.GEN avô materno-ABS morrer-PST-ASS

'Meu avô (materno) morreu'

Em hãtxa kuĩ, a presença do morfema de marcação de caso ergativo está intimamente relacionada à função sintática de sujeito e ao papel semântico por ele desempenhado em sentenças intransitivas. Desse modo, concordamos com Givón (2001, p.212) ao afirmar que “em algumas línguas ergativas, sujeitos mais agentivos apresentam uma marcação ergativa em orações sintaticamente intransitivas”.

Nas palavras de Dixon (1994), a dupla marcação do sujeito, que se manifesta em verbos intransitivos, é denominada Split-S, ou seja, “S-cindido”, uma vez que (S) se comporta como (A), sendo marcado por {-Pan} com verbos estativos. Assim, o resultado equivale a (S)=(A), indicado por (Sa). No entanto, quando (S) se comporta

como (O) não recebe marca e é identificado por um morfe zero. Logo, esta equivalência é indicada por (So).

Os verbos intransitivos, que operam com as categorias nominais, marcam (S) de forma semelhante aos sujeitos (A) de verbos transitivos. Em outras palavras, nas orações predicativas, que apresentam verbos atributivos ou de estado, (S) se comporta como (A) e recebe a marcação de caso ergativo, expresso pelo morfema {-Pan}, como se observa em (7):

(7)

**Mani-ran hu-fiã-ki.**  
Banana-ERG chegar-PST-ASS  
'A banana ficou madura.' lit. 'A banana chegou ao estado maduro.'

**Na-faba-ki n̄i-ran hũdu-a-ki.**  
DEM.PROX-dia-ASS céu-ERG bonito-PRS-ASS  
'Hoje, o céu está bonito.'

**Wa ãibu-ran hũdu-a-ki.**  
DEM.DIST mulher-ERG bonito-PRS-ASS  
'aquela mulher é bonita'.

**Na awa-ran fua-tjakam-a-ki**  
DEM.PROX anta-ERG gorda-INTS-PRS-ASS  
'Aquela anta é gorda'

**Inu-ran k̄ini-ia-ki.**  
Onça-ERG desenho-PTC-ASS  
'A onça é pintada.' lit. 'A onça é desenhada.'

Cabe ressaltar ainda que a marcação de caso ergativo apresenta-se em sintagmas nominais compostos. Neste sentido, quando ocorre uma construção adjetival, responsável por modificar o termo antecedente, somente o constituinte posposto ao nome recebe a marca de ergatividade, como apresentado em (8):

(8)

Wa	ãibu	hũdu-a-ran	bĩni-ia-iki-ki.
	DEM.DIST		mulher bonito-COP-ERG
	esposar-PTCP-EVID <sup>3</sup> -ASS		
	'Aquela mulher bonita vai se casar'.		

Contudo, quando os verbos intransitivos apresentam ausência de marca em sentenças independentes, ou seja, quando são marcados por morfe Ø, (S) se comporta como (O), assumindo a função de (So), como se vê em (9):

(9)

Ni-Ø	tʃi-mĩnu-fu-ki.
Floresta-ABS	fogo-queimar-COMPL-ASS
'A floresta queimou.' lit. 'A floresta queimou fogo'.	

Mĩki-Ø	dabi-ki	kãi-fu-ki.
Pedra -ABS	rolar-REFL	ir-COMPL-ASS
'A pedra saiu rolando.' lit. 'A pedra se saiu rolando'.		

Bakĩta-Ø	nĩ	anu	ina-fu-ki.
Criança-ABS	árvore	LOC	subir-COMPL-ASS
'A criança subiu na árvore'			

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, entende-se a modalidade evidencial como sendo aquela em que o falante dá a indicação de como obteve informação sobre a qualidade da proposição.

Desse modo, nas sentenças intransitivas, observa-se que SN em função sintática de sujeito não apresenta marca morfológica alguma e configura-se com uma marcação absoluta, ou seja, não recebe marca morfológica foneticamente realizada, sendo assim representado por um morfe zero,  $\emptyset$ , enquanto o Caso ergativo é marcado morfológicamente pelos morfemas monossilábicos {-Pan}.

## 5. Considerações finais

Neste trabalho, realizamos uma descrição do sistema de marcação de Caso na língua Huni Kuin, classificando-o, tipologicamente, por conta da codificação distinta dos argumentos (A) / (Sa), (O) e (So), como um sistema ergativo-absolutivo nos SNs plenos. Assim, constatou-se que o padrão ergativo é marcado morfológicamente pelos sufixos {-Pan}, {-pan} e por um segmento nasal que se manifesta foneticamente em sentenças transitivas enquanto o caso absoluto é expresso pela ausência de marca morfológica em sentenças intransitivas.

Sendo assim, uma questão a ser respondida é a seguinte: há alguma relação entre o sufixo {-Pan} e os verbos estativos, já que o sufixo em questão expressa agentividade em alto grau?

A fim de explicar a relação entre o referido sufixo e seu valor altamente agentivo, entendemos que ocorre uma cisão de S no sistema ergativo. Esta cisão é determinada em função da ocorrência do sufixo {-Pan} com verbos atributivos ou de estado, que tem seu papel temático alterado para (A) quando o comportamento prototípico esperado, para este caso, seria o alinhamento de sujeito ao papel de paciente em sentenças intransitivas. Deste modo, constatamos que a função sintática de sujeito é duplamente marcada em sentenças intransitivas, fazendo com que este sujeito sintático, marcado pelo sufixo {-Pan}, se comporte como (A), tornando-se [+agentivo] em orações predicativas com verbos descritivos que ora predicam qualidades, ora atribuem um estado. Contudo, em orações intransitivas com verbos dinâmicos, este sujeito se comporta como (O) e é sinalizado pela ausência de marca morfológica, ou seja, é representado por um morfe zero e marca o caso absoluto.

Os resultados indicam que, conforme Payne (1997) já havia constatado na língua dos Huni Kuin falada em território peruano, o sistema linguístico é misto e apresenta padrão ergativo-absolutivo para os SNs plenos e nominativo-acusativo para os pronomes.

Vale ressaltar ainda a possibilidade de esta língua estar passando por um processo de mudança linguística em direção a uma marcação mais expressiva, exposta em dados que são marcados quantitativamente com um padrão ergativo-absolutivo. Tal possibilidade nos foi suscitada pelo fato de termos encontrado, em certos contextos, determinadas desinências de caso que não tinham presença obrigatória, sofrendo oscilações quanto à frequência de uso e manifestando-se somente entre os índios de faixa etária mais elevada.

No nosso entender, seria necessária uma análise quantitativa para se delimitar a probabilidade de uso para marcação ou ausência de marca ergativa, visto que, em alguns contextos, a frequência de uso esperada seria uma marcação ergativa, no entanto, a frequência observada é a ausência de marca em certas sentenças transitivas. Deste modo, acreditamos que seja possível identificar uma incidência percentual que comprove o uso ou o desuso de {-Pan} em alguns SNs que cumprem todos os requisitos para receberem a marcação de caso ergativo, mas não a exibem.

Entendemos que o comportamento linguístico dos informantes reflete regularidades ligadas ao fato de que aderem às normas sociais e/ou culturais de seu respectivo clã ou moiety. Neste sentido, concordamos com GUY (2007, p.111) ao afirmar que “o conceito de identidade como sendo dinâmica, multifacetada e constantemente construída nas interações sociais (Hall, 2001; Silva, 2000) põe em questão a própria noção de representatividade, de modo que, cada vez mais, se reconhece a importância de se definir a amostra a partir do estudo etnográfico, histórico e antropológico das comunidades”. Desse modo, reiteramos a possibilidade de uma análise quantitativa dos dados em questão, a fim de se desvelar tanto a estrutura linguística quanto a estrutura social e/ou cultural subjacente ao fenômeno supracitado.

## 6. Agradecimentos

À prof. Kristine Stenzel, pelos valiosos comentários, sugestões e sabedoria no estímulo às nossas próprias descobertas durante o curso de Prática de Análise de Dados Linguísticos; e ao consultor Fabiano Sales Txanabane Kaxinawá pela paciência e disponibilidade que teve conosco em compartilhar seu conhecimento linguístico que forneceu suporte empírico para este trabalho.

## 7. Referências

CAMARGO, E. 2005. Manifestações da ergatividade em Caxinauá (pano). *Liames*, 5, pp. 55-88.

CHELLIAH, S. L. 2001. The role of text collection and elicitation in linguistics fieldwork. In: *Linguistics Fieldwork*, P. Newman, and M. Ratliff (eds.), pp. 149–169. Cambridge University Press.

DIXON, R.W. 1994. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

GIVÓN, T. 2001. *Syntax: A functional-typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company. Vol I. pp. 118-167.

GREENBERG, J. *Language typology: a historical and analytic overview*. Mouton: The Hague, 1974.

GUY, G. R. 2007. *Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola editorial.

PAYNE, T. E. 1997. *Describing Morphosyntax: a guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press.

WHALEY, L. 1997. *Introduction to typology. The unit and diversity of language*. Londres: SAGE.

### Abreviaturas empregadas nas glosas:

ABS	absolutivo
ACC	acusativo
AGPAS	agente da passiva

ASS	modalidade assertiva
CAUS	causativo
COMPL	aspecto completivo
COP	copulativo
ERG	ergativo
EVID	modalidade evidencial
FUT	futuro
INT	interrogativo
INTR	intransitivo
INTS	intensificador
LOC	locativo
NEG	negação
NOM	nominativo
PROG	progressivo
PRS	presente
PST	passado
PTCP	particípio
REFL	reflexivo
TOP	tópico
TR	transitivo

Artigo recebido em: 10.03.2012

Artigo aprovado em: 06.07.2012



## Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade

Karylleila Santos Andrade\*

**Resumo:** O estudo toponímico apenas pode ser compreendido e apreendido a partir dos fios tecidos sob os olhares de diversos saberes. Fruto de um movimento de aglutinação de aspectos sociohistóricos, culturais, geográficos e linguísticos, os nomes de lugares revelam suas origens e dinâmicas; tornando rica a maneira pelo qual os atores sujeitos se utilizam da linguagem para imprimir no espaço uma variedade de significados. A proposta do trabalho é compreender o estudo da toponímia numa perspectiva interdisciplinar, considerando a abordagem da metáfora de rede. Para realizar essa discussão, utilizaremos como subsídios teórico-metodológicos os trabalhos de Dick (1990, 1999 e 2004) no campo da toponímia, os estudos de Fazenda (2001), (2008), (2009) e Morin (1990) no campo da interdisciplinaridade, e a teoria da metáfora de rede terá como base as referências de Alves (2001) e Azevedo (2002).

**Palavras-chave:** toponímia; interdisciplinaridade; metáfora de rede.

**Abstract:** The toponymic study can only be understood and learned from the wires that have been woven under several looks. From the agglutination movements of sociohistorical, cultural, geographical and linguistic aspects, the names of places reveal their origin and dynamic, making rich the way in which the actors use language to print in space a variety of meanings. The purpose of this work is to understand the toponymy from an interdisciplinary perspective, considering the approach of the network metaphor. To accomplish this discussion, we will use as theoretical-methodological support the works of Dick (1990, 1999 and 2004) in the area of toponymy, the studies of Fazenda (2001), (2008), (2009) and Morin (1990) in the interdisciplinary area, and the theory of network metaphor will be based on references of Alves (2001) and Azevedo (2002).

**Keywords:** toponymy; interdisciplinarity; network metaphor.

### Introdução

Toponímia vem do grego *topos* “lugar” e *onoma* “nome”. Estuda o nome dos lugares e designativos geográficos: físico, humano, antrópico ou cultural. Deve ser pensada como um complexo línguo-cultural: um fato do sistema das línguas humanas. Podemos pensar que a relação da toponímia, a partir de uma visão interdisciplinar, estabelece o sentido de unidade diante dos diversos saberes. Ou seja: possibilita ao sujeito re/encontrar a identidade, história, etimologia do nome na multiplicidade de conhecimentos, tendo em vista o plano onomasiológico no ato de dar nomes aos lugares. Para compreender o estudo da toponímia numa perspectiva interdisciplinar,

---

\* Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo. Professora da UFT.

faremos um percurso teórico-metodológico no campo da metáfora de rede e um estudo de algumas noções no campo da educação: curiosidade epistemológica, conhecimento, aprendizagem significativa, pensamento complexo.

### 1. Aprender/ensinar e aprender/tecer: a trama da “Curiosidade epistemológica”<sup>1</sup>

Ao utilizar-se de uma metáfora, o ato de tecer, vislumbro e percebo a complexidade das teias de relações que abarcam o conhecimento como categoria essencial do processo educativo. A tecelagem é o ato de tecer, entrelaçar fios de trama<sup>2</sup>, no sentido transversal, e de urdume<sup>3</sup>, no sentido longitudinal, formando tecidos. O urdume são os fios dispostos no comprimento do tecido; a trama é composta dos fios que cruzam, em ângulo reto, os fios do urdume. Os procedimentos que envolvem o ato de tecer são três: abertura da cala, processo que seleciona os fios de urdume formando uma manta de fios mais baixa e uma mais alta; inserção da trama, momento em que o fio é inserido na tecelagem de cala; e, por fim, a batida do pente. A tecelagem pode ser artesanal, processo manual, ou industrial, utilizando teares automáticos. Ver figura abaixo.

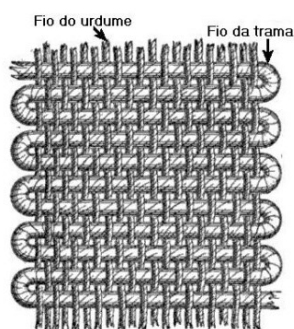


Figura 1- Urdume e trama na tela do tecido<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> A expressão curiosidade epistemológica é apresentada por Freire (1996) no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. O autor escreve: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica” (grifos nossos), sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” (Freire 1996: 13)

<sup>2</sup> Conjunto de fios que se cruzam no sentido transversal de um tecido, cruzados pelos da urdidura. Aquilo que foi tecido, teia, tela. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p 2747)

<sup>3</sup> Conjunto de fios dispostos longitudinalmente no tear e pelos quais passa o fio da trama. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p 2810)

<sup>4</sup> Figura disponível no sítio Disponível no sítio <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Urdume>>. Acesso em: 25 de agosto de 2011.

O projeto é único: tecer um tecido. Cada elemento no ato de tecer tem suas características, as quais são distintas. Os fios que formam a trama distinguem-se dos fios da urdidura. Para que o tecido seja formado, é preciso que esses fios sejam trabalhados de forma conjunta. A integração é importante, mas não é fundamental. Isto porque no ato de tecer é necessário que haja, além da integração, harmonia entre os fios, cada um em seu sentido, transversal e longitudinal.

No sentido da construção da teia do conhecimento, a integração das diversas ciências não garante a sua perfeita execução. A interdisciplinaridade, nesse caso, aparece como uma possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento.

Um dos princípios indispensáveis à formação do professor e à sua prática educativa é que ele se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas dar possibilidades para sua produção ou a sua construção. Nas palavras de Paulo Freire, não há docência sem discência, ambas se elucidam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não podem ser reduzidos à condição de objeto um do outro: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23).

Quanto mais exercemos a capacidade de crítica<sup>5</sup> na ação-aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade, sem a qual o conhecimento não é possível de ser alcançado. Isto quer dizer que se o educador espera uma atitude curiosa, reflexiva e provocadora do aluno deve, necessariamente, propor atividades que estabeleçam essa atitude, não a passividade. Para garantir a existência dessa curiosidade e sua permanência, é preciso que esse educador, a priori, ator-sujeito democrático, crítico e também curioso, provoque no ator-sujeito-aprendiz a rigorosidade metódica e a busca pela pesquisa. Inicialmente, esse rigor metódico não tem a ver com a educação de “transferência de saberes” ou tratamento de objetos e conteúdos, mas se estende à produção das condições em que aprender criticamente é plausível. Esse cenário pressupõe a presença de educadores e educandos inventivos, questionadores, provocadores, inquietos, insubmissos, persistentes e humildes diante do conhecimento.

---

<sup>5</sup> Um dos objetivos dos PCN do ensino fundamental é “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.” (BRASIL, 1996, p. 66)

Podemos pensar que, no exercício investigativo, a ideia é puxar os fios que deram origem aquele conceito, significado, explicação, nó. A amarração deste nó, resultado de fios de trama e de urdidura entrelaçados, pode ser desfeita, refeita, recomposta, matizada. As duas extremidades do nó podem formar outros nós com outras extremidades de outros nós. Os fios, além de nós, podem formar tecidos. Lembremos: na tecelagem, o ato de tecer, entrelaçar fios de trama e urdidura, forma tecidos.

A curiosidade humana e a necessidade de aperfeiçoar fizeram com que o ato de tecer fosse impulsionado do fazer artesanal para o industrial: de construções básicas às mais sofisticadas com desenhos, traçados de fios e cores variadas que se mesclam formando uma infinidade de tipos e texturas. A esse movimento de busca, de entrega às incertezas e dúvidas de não saber, no momento da tessitura dos fios, como será o resultado, chama-se pesquisa. Pesquisar, portanto, é procurar. Mas só procura quem se encontra descontente, quem se sente provocado pelo mundo, quem não se conforma com explicações que lhe são dadas. O ato de aprender exige do sujeito-ator criatividade, curiosidade. Não se deve contentar-se com os nós prontos, ou os tecidos acabados. É preciso ir além. Conhecer a matéria-prima é o primeiro passo para entender o processo de fiação, embora isso não seja suficiente para compreender todas as etapas. As indagações continuam: Como os fios são formados? Quais os tipos de fibras? Como são e quais os tipos de texturas? Como o tecido foi produzido, artesanal ou industrial?

É nesse sentido que o conceito de aprendizagem é legitimado pelos PCN (1996, p. 61) como aprendizagem significativa. Ou seja, para que ela possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre os fios já conhecidos e aqueles que lhe são apresentados como novos, em usar os instrumentos (fibras e texturas) adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível do tecido que deseja tecer e/ou alinhar.

Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. (BRASIL, 1996, p. 61)

Na busca por soluções e experimentações de novos caminhos, respeitar a realidade concreta do aluno permite-lhe criar uma certa intimidade com os conteúdos apreendidos na escola e no seu cotidiano com ser social e ideológico que é. É o aprender com crítica, ética e cidadania. Ensinar, portanto, exige risco, aceitação do novo, rejeição, reinvenção, reavaliação ou, até mesmo, reincorporação de práticas antigas sob novos olhares e vozes. Para tanto, o conhecimento não pode ser visto de forma fragmentada e isolada, os saberes não mais serem abordados apenas de modo disciplinar, mas integrados, inter-relacionados, tramados, entrelaçados em harmonia uns aos outros.

## **2. O conhecimento e sua trama: metáfora<sup>6</sup> da rede**

Quase sempre há possibilidade de olhar ou de olhares sobre o outro, ou até mesmo, sobre outros sentidos para conceber ou apreender o cotidiano. Os fios de texturas e espessuras diferentes vão se entrelaçando ou puxando fios de outros tecidos. Na academia, essa exigência de entrelaçar, tramar fios de tecidos já conhecidos a outros fios desconhecidos se faz cada vez mais urgente. Aos similares, dá-se os nós, tecendo uma outra trama. Aos opostos, abandona-se, desfazendo, desfiação ideias já antes tramadas. Algumas teias já tecidas são desprendidas, destecidas e alguns fios, ainda que seja um só, são prendidos a outros, formando novos nós, nova trama.

Em um cenário de certezas e incertezas, de fios conhecidos e desconhecidos que são tramados a outros fios já antes experimentados e outros ignorados, Azevedo (2002, p. 59) chama a atenção para contextualizar os autores (tecidos) já conhecidos, identificar suas matrizes teóricas (matéria prima fibrosa), identificar pontos de aproximação e de distanciamento entre eles, tramando fios, texturas e cores diversas, tecidos que se entrelaçam a outros formando novos tecidos, ou reinventando os antigos.

---

<sup>6</sup> (...) o *locus* da metáfora não é de forma alguma na linguagem, mas sim na forma através da qual conceptualizamos um domínio mental em termos de outro. A Teoria Geral da Metáfora é dada pela caracterização de tais mapeamentos entre domínios. E nesse processo, conceitos abstratos rotineiros, como tempo, estado, mudança, causatividade e propósito, também, mostram-se como processos metafóricos. (LAKOFF, 1992, p. 1)

A rede como metáfora nos possibilita reinventar, historicizar atos e pensamentos se partimos que nada surge do nada, que tudo está de alguma forma ligado a tudo. Por historicizar Azevedo entende puxar os fios, “desenovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os pensamentos” (2002, p. 60). O conceito de metáfora aqui utilizado não está relacionado apenas ao campo da linguagem, mas está presente em todos os lugares do cotidiano, ou melhor, no pensamento e nas ações. Os modos de ver, pensar e agir do homem são, necessariamente, metafóricos. Esse conceito é visto como fenômeno cognitivo, apartado de sua função puramente retórica na linguagem. De acordo com Lakoff (1992, p. 1), a teoria clássica sobre metáforas é inadequada, uma vez que algo que era visto como meramente governando o uso lexical na linguagem, na realidade manifesta princípios governados pelo pensamento. O autor acrescenta que processos metafóricos extrapolam o nível das expressões novas e de efeito, e na realidade se aplicam ao discurso, na linguagem ordinária do dia-a-dia.

Na direção do desenovelar/enrolar fios, o pensamento moderno continua a se apropriar da ideia de estabilidade. A hegemonia desse pensamento implica segurança, mas diante da impossibilidade que a pluralidade e a complexidade do real permitem ser elucidados por ele, desprende-se, gerando uma crise. A partir daí abrem-se oportunidades para o surgimento de novos paradigmas.

Em meio à crise e à possibilidade de surgimento de novos paradigmas, Alves assegura que são dois os modos que, hoje, se defrontam/complementam na percepção do conhecimento e a subjetividade.

(...) o primeiro é o dominante na sociedade chamada moderna, sendo representado pela metáfora da *árvore*; o segundo, sempre existindo nos *espaçostempos*<sup>7</sup> da vida cotidiana, passa a ser assumido pelos setores econômicos, científicos e sociais mais dinâmicos, a partir da década de 50 do século XX, e que é representado pela metáfora da *rede*. “Tecer conhecimento em rede” é a forma possível para indicar como, sempre, o conhecimento foi criado nos vários e diferentes

---

<sup>7</sup> De maneira crescente, tenho buscado discutir com o modo moderno de pensar, mostrando que é necessário um modo de escrever que busque outra maneira, diferente da dicotomizada, de falar da vida. Um desses modos é unir termos que sempre foram ditos separados e mesmo em oposição, indicando que só têm sentido ditos em uma só palavra. (ALVES. *Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia*. s/d. p.1. Disponível no sítio <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/apresI.pdf>>)

contextos cotidianos do viver humano, mesmo quando para se fazerem, a ciência e o poder econômico precisaram dizer que os conhecimentos práticos só existiriam enquanto não fossem superados pelo conhecimento verdadeiro, aquele produzido pela ciência, pela burocracia e em outros lugares de poder. (ALVES, N. *Ética, estética e subjetividade*. s/d. p. 1. Disponível no sítio <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/922-of9-st2.pdf>) (Grifos da autora)

Considerando a afirmação da autora, percebemos que os conhecimentos práticos/de uso receberam a designação genérica de *senso comum*, não se reconhecendo neles a sua variedade, multiplicidade e complexidade, nem mesmo a possibilidade e necessidade de mudanças. É certo, nos dias de hoje, que essa designação é por demais precárias para descrever, discutir e analisar as práticas cotidianas e seus processos de reprodução e criação.

No caso específico da escola, compreendidos os modos de conceber o conhecimento, a metáfora da árvore é o dominante. A ideia que marca a escola no cenário da metáfora da árvore é o modo de construção do conhecimento: seleção de conteúdos (o que “deve” e o que “não deve” ser ensinado), estabelecendo uma hierarquização, disciplinarização (conteúdos são estipulados em disciplinas, resultando em currículos oficiais). O pensamento marca a linearidade, a realidade curricular é construída e amparada por disciplinas teóricas, compreendidas como formadoras de um campo científico específico. Os conteúdos dessas disciplinas são considerados na metáfora da árvore como os necessários e aceitáveis para serem escolarizados.

Caminhando na contramão da metáfora da árvore, cientistas e sujeitos de vários campos do saber, a partir de meados do século XX, iniciam uma discussão no modo de conceber o conhecimento, já que as próprias mudanças, transformações ou revoluções na vida exigiam esse *pensar/fazer*<sup>8</sup>. Surge, então, uma nova metáfora de como se produz o conhecimento: a rede.

A rede implica e permite uma racionalidade aguçada, mais ‘complexa’. A noção de complexidade, ou melhor de complexificação, [tem a ver com] a ideia segundo o qual o

---

<sup>8</sup> (Grifo nosso) Utilizamos aqui a mesma referência de Nilda Alves no texto *Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia* “unir termos que sempre foram ditos separados e mesmo em oposição, indicando que só têm sentido ditos em uma só palavra”. (Disponível no sítio <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/apresI.pdf>>)

pensamento vai do complexo (analisado por redução) ao mais complexo (captador re-produção), tal como a própria prática social. (...) (LEFEBVRE, 1983, p. 35-36 *apud* ALVES. *Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia*. s/d. p. 7. Disponível no [sítio <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/apresI.pdf>](http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/apresI.pdf)).

O diferencial na introdução da noção de rede é o critério de seleção pautado na prática social. É o momento do reencontro com o senso comum, o empírico, o cotidiano, o que possibilita um espaço de crítica e busca pela revisão da linearidade hegemônica implantada pela metáfora da árvore. A metáfora da rede procura valorizar o grupo, a interação, os contextos, a complexidade, a mudança.

Na visão da estudiosa Alves, a árvore e a rede são metáforas do pensamento, do conhecimento e dos saberes que podem ser concebidos a partir de diferentes paradigmas, representados imagetivamente. A árvore representa a seleção, a hierarquização, a disciplinarização, a normalização e a grupalização do conhecimento. É a educação concentrada na dicotomia do certo e do errado, do promovido e repetido, do diplomado e do marginalizado. Enquanto a rede representa um número ilimitado de caminhos, a racionalidade aguçada e complexa, a superação da linearidade. Na acepção da autora, é a pedagogia da prática teórica-prática, de conhecimentos tramados e tecidos nos múltiplos espaçotempos e contextos.

Morin (1990) adianta que a palavra complexidade não possui uma nobre herança filosófica, científica ou epistemológica. Ao contrário, padece de uma carga semântica negativa, porque transporta no seu íntimo conflito, insegurança, dúvida e desordem. O dicionário Houaiss (2001, p. 776) registra o verbete como “qualidade do que é complexo.” Já o verbete complexo é registrado como

“1. Diz-se de ou conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos. Etm. Lat. *complexus*, a, um part. pas. de *complecti* ‘cercar, abarcar, compreender. (HOUAISS; VILLAR 2001, p. 776 e 777)

A definição inicial de complexidade não pode servir de base ou referência para o conceito na perspectiva de Morin. Para ele, é uma palavra problema e não uma palavra



solução. Não pode ser definida de maneira simples, nem tão pouco tomar o lugar da simplicidade.

Morin discute a coexistência, nos dias de hoje, de diversas formas de pensar. Apresenta o paradigma da complexidade como aquele capaz de aceitar uma proximidade maior com o real em sua multidimensionalidade. A complexidade no ato de pensar sugere pensar nos contrários como sendo alternativos e complementares; implica a dialética e o dialógico.

É pensar o todo nas partes e as partes no todo, numa perspectiva holográfica, como um caleidoscópio. O todo e as partes estão ali, mas a cada vez que se olha eles se apresentam com um certo desenho, sempre inovando. O todo é mais do que a soma das partes, porque possui mais propriedades e qualidades do que cada parte separado. Mas, ao mesmo tempo, é também menos, ao se constituir, impõe limites às partes, que perdem a liberdade. (AZEVEDO, 2002, p. 64)

A noção de rede está conectada, correlacionada ao paradigma<sup>9</sup> da complexidade; é, pois, uma das inúmeras possibilidades de se lidar com a questão da complexidade. É a fatia de um movimento que vem se consolidando na “contramão” de um paradigma simplificador<sup>10</sup>, que é o paradigma hegemônico. Essa concepção determinista e mecanicista de ver o mundo é predominantemente no pensamento científico clássico. Este princípio de organização do pensamento apartou campos do conhecimento como a matemática, a química e as chamadas ciências humanas, o que resultou na especialização disciplinar. Daí o efeito saber parcelado, saber disposto em disciplinas. O conhecimento científico moderno foi construído a partir da noção de separabilidade, estabelecido por Descartes, referindo-se ao princípio cartesiano de que era preciso reduzir o complexo ao simples ao observar, examinar e pesquisar determinado fenômeno. Na perspectiva de Morin, a desordem, a totalidade e a multiplicidade são elementos inconcebíveis no pensamento simplificador.

---

<sup>9</sup> A palavra paradigma é empregada frequentemente. Na nossa concepção, um paradigma é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chave e princípios chave. Esta relação e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império. (MORIN, 1990, p. 85)

<sup>10</sup> [...] o paradigma da simplicidade é um paradigma que põe ordem no universo e expulsa dele a desordem. A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê, quer o uno, quer o múltiplo, mas não pode ver que o Uno pode ser ao mesmo tempo Múltiplo. O princípio da simplicidade quer separar o que está ligado (disjunção), quer unificar o que está disperso (redução). (MORIN, 1990, p. 86).

É neste sentido que o estudo dos nomes de lugares sugere um movimento de aglutinação de múltiplos aspectos sociohistóricos, culturais, geográficos e linguísticos. Não deve ser visto como um estudo de saberes partilhados, despedaçados e isolados, apenas sob o enfoque disciplinar. Pensar o estudo toponímico é pensar “o todo nas partes e as partes no todo, numa perspectiva holográfica” como apresenta Azevedo (2002, p. 64).

O que se pretende com este trabalho é compreender o espaço do estudo toponímico na perspectiva da metáfora de rede, procurando valorizar além do conhecimento científico de diversas áreas numa perspectiva interdisciplinar, multidimensional e complexa, a interação e integração de saberes do senso comum do grupo que nomeia os lugares. Uma das especificidades na introdução da noção de rede, neste estudo em particular, é o critério de seleção pautado na prática social, como exemplificação o estudo da memória e história oral a fim de compreender a escolha do nome de um acidente humano. Pois, os nomes de lugares revelam a origem e a dinâmica dos lugares; tornando rica a maneira pelo qual os atores sujeitos se utilizam da linguagem para imprimir no espaço uma variedade de significados.

Ao reconhecer que o conhecimento como rede imprime a ideia de valorizar as relações que se constituem entre os diversos objetos e acontecimentos, podemos deduzir que os significados se estabelecem na verdade em feixes de relações. Nesse sentido, será que não podemos pensar, igualmente de forma metafórica, o conteúdo de toponímia em rede? Rede que é trançada a partir de fios diversos, com uma trama que se constitui a partir da proximidade dos traços de seus fios. Ainda que, a princípio, fios com texturas e espessuras diferentes possam causar estranhamento e não proximidade na hora da trama. Ou melhor: desordem e discordância, a priori, podem sim provocar distanciamento na tessitura se considerarmos a ótica de um pensamento linear. Por outro lado, o tumulto e a confusão podem também resultar em um esforço de compreensão das partes no todo, já que o todo apresenta-se com mais características e predicados do que cada parte em separado. É, pois, na desordem aparente e na multiplicidade de aspectos socioculturais, psicológicos, antropológicos, geo-históricos e linguísticos que visualizamos o estudo toponímico.

### **3. Toponímia: uma trama tecida fio a fio**

Antes de darmos continuidade à discussão do estudo toponímico numa perspectiva interdisciplinar, considerando a abordagem da metáfora de rede, faz-se necessário apresentar e discutir o termo interdisciplinaridade. O termo é composto por um prefixo ‘inter-’ e um sufixo ‘-dade’, os quais são justapostos ao substantivo disciplina. Depreende-se dessa junção uma possibilidade interpretativa, onde: ‘inter’-, prefixo de origem latina, significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação. Por sua vez, -‘dade’, sufixo latino, tem a característica de substantivar alguns adjetivos, conferindo o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. O substantivo ‘disciplina’, parte chave do termo, significa ‘epistemé’, podendo ser caracterizado como ordem que assenta ao funcionamento duma organização. “A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre os elementos ‘inter’, num certo fazer, e ‘dade’ a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se.” (ASSUMPÇÃO, 2009, p. 24)

Partindo para uma discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade, Fazenda (2001) afirma que ela surgiu na Europa, em meados da década de sessenta, tendo sido bem mais intenso na França e Itália, época em que nasceram os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola. Aparece, inicialmente, como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, evidenciando-se através do compromisso de alguns professores em certas universidades, os quais buscavam o rompimento a uma educação por migalhas. A autora coloca que a interdisciplinaridade nasceu como oposição a todo conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que limitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção à patologia do saber. Desde 1970 que a palavra interdisciplinaridade tenta construir um caminho que seja trilhado por um saber coletivo e sintonizado com outras disciplinas. Nessa época, buscava-se uma estruturação conceitual básica. A preocupação era de conceituar, definir a interdisciplinaridade, buscando uma explicitação terminológica.

"Em 1970 a organização teórica do movimento da interdisciplinaridade procurava uma definição de interdisciplinaridade; em 1980 tentava explicitar um método para a interdisciplinaridade; e em 1990 partiam para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade". (FAZENDA, 2001, p. 18)

Falar de interdisciplinaridade é falar de insegurança. Professores que se envolvem com a causa interdisciplinar vivenciam a perplexidade diante de sua implementação na educação: tentativa de construção de novos projetos para o ensino. A questão da insegurança está relacionada ao paradigma emergente<sup>11</sup> do conhecimento. Estamos chegando ao fim de um período de hegemonia de uma certa ordem científica. Assim como no caso da ciência moderna em que Descartes exerceu a dúvida no lugar de sofrer, é necessário que “a ciência pós-moderna assuma a insegurança em vez de a postergar, mas assumir a insegurança pressupõe o fato de a exercer com responsabilidade.” (FAZENDA, 2009, p. 16)

Considerando a insegurança como um elemento que perpassa o pensar interdisciplinar, deparamo-nos ainda com os múltiplos conceitos que variam de autor para autor, bem como a diferenciação de aspectos tais como: multi, pluri, inter e transdisciplinaridade. Embora saibamos que existam variações conceituais entre autores, percebemos que todos se baseiam na ideia de inter-ação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento. As diferenças ou nuances que sofrem os diversos conceitos são percebidas no grau de interação da ação interdisciplinar. Japiassú (1976) apresenta classificações dos contínuos graus de relação entre as disciplinas que governam a interdisciplinaridade na pesquisa. A mais aceita é a classificação proposta por Eric Jantsch (1972) *apud* Japiassú (1976, p. 73-74), a qual compreende 4 níveis, a saber: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

- *Multidisciplinaridade* – “se caracteriza por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum.” (JAPIASSU, 1976 *apud*

---

<sup>11</sup> O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, 1988, p. 14)

CARLOS, 2007, p. 164). Essa ação ainda é muito fragmentada, no sentido em que não se empreende na relação entre os conhecimentos disciplinares e não há nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas. Isto quer dizer que representa um estágio inicial de integração que antecede a interdisciplinaridade. Observe a figura 2 (adaptado de SANTOS, 2007, p. 164)



Figura 2 - Multidisciplinaridade

Neste nível de interação os conhecimentos estão estagnados, não existe o princípio entre eles.

- *Pluridisciplinaridade* - justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. [...] Tipo de sistema: sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação (JAPIASSÚ, 1976, p. 73). Observe a figura 3, adaptada de Santos (2007, p. 164)

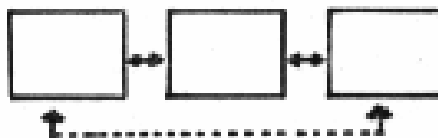


Figura 3 - Pluridisciplinaridade

Embora os conhecimentos estejam situados ainda em um mesmo nível hierárquico, a interação já se faz presente, iniciando um diálogo entre os saberes.

- *Interdisciplinaridade* – Conforme Japiassú (1976), este momento se caracteriza pela presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Observe a figura 4, adaptada de Santos (2007, p. 164)

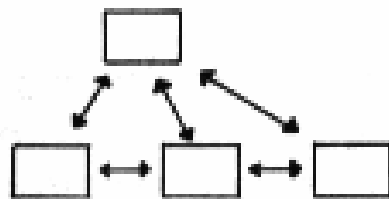


Figura 4 - Interdisciplinaridade

Este estágio representa um nível mais evidente de interações, diálogos entre os conhecimentos ou disciplinas. Segundo os PCN,

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

- *Transdisciplinaridade* – este quarto estágio se encontra em um nível avançado da interdisciplinaridade. Japiassú (1976) a define como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. Observe a figura 5, adaptada de Santos (2007: 165)

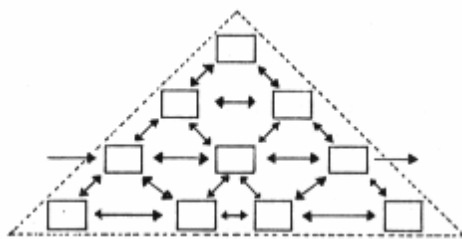


Figura 5 - Transdisciplinaridade

O que se percebe, neste nível de interação, é uma engrenagem de diversos sistemas interdisciplinares num contexto maior de atuação.

Considerando os níveis de estágios pelo qual passa a interdisciplinaridade, determos-emos, a partir de então, a uma discussão mais focada na toponímia: o diálogo que é tramado entre os saberes que tecem o estudo da toponímia. É importante observar que para qualquer perspectiva ou empreendimento interdisciplinar é preciso, *a priori*, uma reflexão epistemológica cautelosa do projeto que tem como objetivo a cooperação entre

várias disciplinas, o que, necessariamente, provoca intercâmbios reais. No entanto, isto exige por parte dos atores envolvidos reciprocidade no ato da permuta de saberes e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos. Refletir o ato interdisciplinar enquanto ciência possibilita avanços no ensino, sendo que tais progressos podem permitir a realização de novos projetos concretos de pesquisa que, em parte, possam corresponder ao novo paradigma emergente que está surgindo, já discutido anteriormente. Mas não nos animemos muito, esse paradigma está apenas iniciando. É preciso lembrar que a insegurança, perplexidade diante do complexo, ainda é um aspecto relevante a se trabalhar nesse novo paradigma.

Pensando em termos de ensino, os currículos, em sua grande maioria, estão organizados pelas disciplinas tradicionais, o que conduz o aluno apenas a um amontoamento de informações que, quase sempre, não tem validade para o seu aprendizado pessoal ou profissional. Lembremos que o desenvolvimento na era da tecnologia é diverso e muito rápido. Às vezes nem aprendemos a lidar corretamente com uma ferramenta tecnológica, e ela já está ultrapassada. A troca de informação entre os sujeitos-atores, que frequentam a escola, acontece numa velocidade que o ambiente do ensino não tem como acompanhar, sistematizar, enquanto saber, estratégias ou metodologias de ensino nas diversas áreas do conhecimento. É como se ela estivesse sempre atrás do que já não é mais novo, é velho. O que a escola faz diante desse cenário? Um das possibilidades é inserir mais disciplinas ao currículo já tradicional e inoperante, o que só amplia o número de informações e atomiza o conhecimento.

A proposição de um pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si racional. A ideia que permeia esse pensar é o diálogo com outras formas de conhecimento, incluindo aqui o senso comum como válido. O saber/fazer interdisciplinar pressupõe apropriar-se do conhecimento científico e tecnológico no uso, seja em relação a questões sociais, individuais ou políticas. O uso dessa prática tende a uma dimensão utópica e libertadora. “Nossa “formação/educação” cotidiana, portanto, se faz em processos complexos (MORIN, 1990, p. 1996) e em contatos múltiplos e diversos com saberes *transversais* (GUATTARI, 1995; DELEUZE; GUATTARI 1995 *apud* ALVES. Disponível no sítio: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/922-of9-st2.pdf>>).

Considerando a interdisciplinaridade numa perspectiva da metáfora de rede, em que os fios vão se entrelaçando a outros fios conhecidos e/ou desconhecidos, o estudo toponímico não poder ser pensado desvinculado de outras ciências: “é uma disciplina que se volta para a História, a Geografia, a Linguística, a Antropologia, a Psicologia Social e, até mesmo, à Zoologia, à Botânica, à Arqueologia, de acordo com a formação intelectual do pesquisador” (DICK, 1992, p. II). Deve ser pensada como um complexo línguo-cultural: um fato do sistema das línguas humanas. Faz parte de uma ciência maior que se subdivide em toponímia, estudo do nome de lugar, e antroponímia, estudo do nome de pessoas. Como explicita Ullmann (1964, p. 161), “o estudo dos nomes próprios ou onomástica pode esclarecer muitos aspectos da história política, econômica e social”. Ver quadro a seguir:

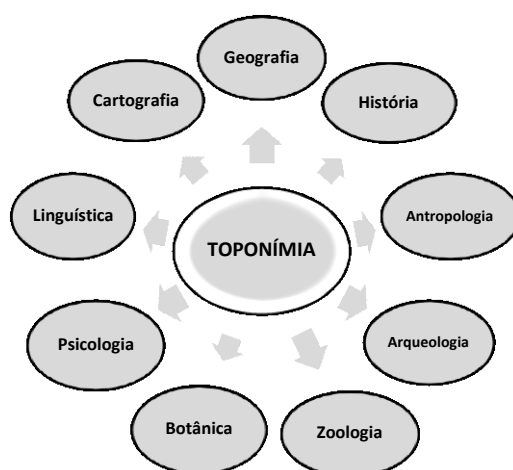


Figura 6 - Estudo Toponímico em rede

Pensando na proposta de estudo toponímico em rede, o qual deve ser mediatizado a partir de relações dinâmicas e de cooperação entre as disciplinas do conhecimento, Morin (1990) nos chama atenção para a necessidade de tomar consciência da complexidade de toda a realidade — física, biológica, humana, social, política. De um lado, o autor observa que as ciências humanas não percebem os caracteres físicos e biológicos dos fenômenos humanos e, de outro, que as ciências naturais não percebem sua inscrição numa cultura, numa sociedade, numa história. Essa distância existente entre as ciências assinala a necessidade da interdisciplinaridade e, como observa o autor, esse problema não se resolve dentro de uma concepção simplista de adição ou acoplagem de conhecimentos.



Fragmentar o conhecimento é descaracterizá-lo em sua essência etimológica “Conhecer: *procurar saber, aprender a conhecer, tomar conhecimento de, reconhecer*”<sup>12</sup>. Mas descaracterizá-lo numa sociedade da informação na qual vivemos hoje é algo que compromete o próprio homem nas respostas e porquês.

Por outro lado, podemos pensar que a relação da toponímia, a partir de uma visão interdisciplinar, estabelece o sentido de unidade diante dos diversos saberes. Ou seja: esse modo de pensar pode possibilitar ao sujeito re/encontrar a identidade, história, etimologia do nome na multiplicidade de conhecimentos, tendo em vista o plano onomasiológico no ato de dar nomes aos lugares. Quando delimitamos, dentro da realidade, um recorte que necessita ter um nome atribuído, não podemos conferir a ele uma fragmentação. Pelo contrário, as suas múltiplas possibilidades e mediações históricas que o estruturam e determinam fazem parte da totalidade, algo dissociável de ser destituído.

É entre a fronteira do pensamento linear e não linear que o estudo da toponímia pode traduzir o *modus vivendi* de um grupo, um país, ou ainda responder a vários interesses. Na geografia, a toponímia pode dar informações relevantes sobre vários aspectos: relevo, flora, fauna, etc. Pode ainda auxiliar na delimitação da separação entre duas zonas geográficas (por exemplo, entre a zona dos cocais e a caatinga do sertão brasileiro). É considerada uma fonte de informação para os historiadores (colonização, imigração, história oral, etc.), antropólogos (identidade, relação homem, cultura e meio social), biólogos (nomes de seres que compõem determinado bioma), botânicos (nomes de plantas) e outros pesquisadores. A linguística, particularmente, permite estudar a evolução fonética, a etimologia, os aspectos morfossintáticos e semântico-lexicais.

É fundamental compreender os topônimos a partir dos diferentes significados, olhares e áreas de atuação, pois, por se organizarem de maneira dinâmica, constantemente (re) inventam-se no tempo e no espaço, sobrepondo-se valores socioculturais, econômicos, políticos e religiosos. O estudo toponímico apenas pode ser compreendido e apreendido a partir dos fios tecidos sob os olhares de diversos saberes.

---

<sup>12</sup> HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

## Considerações finais

Retomando o ato de tecer, enxergamos na toponímia a complexidade das teias de relações que envolve o ato de nomear lugares. Os fios de trama e os de urdume se cruzam nas diversas ciências: antropologia, geografia, história, psicologia, linguística e outras, mas também se cruzam com o senso comum: a memória, o cotidiano, apropriando-se do pensamento não-linear.

Fruto de um movimento de aglutinação de aspectos sociohistóricos, culturais, geográficos e linguísticos, os nomes de lugares revelam a origem e a dinâmica dos lugares, tornando rica a maneira pela qual os atores sujeitos se utilizam da linguagem para imprimir no espaço uma variedade de significados. O ato de nomear expõe como as pessoas se relacionam com os seus lugares, pensam, vivem e experimentam o espaço em sua plenitude.

A princípio, este estudo intenciona provocar uma discussão no sentido de repensar o estudo dos nomes de lugares a partir de uma abordagem mais interativa e dinâmica voltada ao contexto do ensino. Para isto, na perspectiva do estudo em rede, os topônimos podem ser compreendidos como arquivos, que guardam e resguardam a cosmovisão de um grupo, memória e a origem do lugar. Neste sentido, devem ser entendidos como elementos com potencial para valorizar a identidade de uma comunidade ou de um espaço, no caso mais específico deste estudo, o contexto escolar.

## Referências Bibliográficas

ALVES, N.. **Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia.** Disponível no sítio <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/apresI.pdf>> Acesso em: 7 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultura e cotidiano escolar.** Disponível no sítio <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>> Acesso em: 5 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. **Ética, estética e subjetividade.** Disponível no sítio <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/922-of9-st2.pdf>). Acesso em: 8 de março de 2011.

ASSUMPCÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.); FELDMAN, M. (Org.); PASSOS, L. F. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 147 p

AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.(orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 157p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível no sítio [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 3 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível no sítio [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 4 de janeiro de 2011.

CARLOS, J. G.. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio**: desafios e potencialidades. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DICK, M. V. P. A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do estado de SP, 1990.

\_\_\_\_\_. **Toponímia e antroponímia no Brasil**: Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

\_\_\_\_\_. Métodos e questões terminológicas na onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. **Investigações**, v.9, Recife, UFPE, 1999.

\_\_\_\_\_. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G.. **As Ciências do léxico**. v. II. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004. p.121-130.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_.(Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_.Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, In. C. A. (Org.); FELDMAN, M. (Org.); PASSOS, L. F. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 147 p

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.); FELDMAN, M. (Org.); PASSOS, L. F. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 147 p

FIGUEIREDO, A. D. **Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito**. Disponível no sítio <http://www.teresianasstj.net/files/met/RedeseEducao.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, H.. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M.. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

\_\_\_\_\_.**The Contemporary Theory of Metaphor**. Manuscript. University of California at Berkeley,1992.

LEFEBVRE, H.. **La Presencia y la ausencia contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

HOUAISS, A; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, N. **Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. 177p.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*. São Paulo, v. 2, n. 2, maio/agosto, 1988.. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007)>. Acesso em: 8 de março de 2011.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução ao significado. 4. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

Artigo recebido em: 12.03.2012

Artigo aprovado em: 01.06.2012

## O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas

Míriam Martinez Guerra\*  
Karylleila de Santos Andrade<sup>o</sup>

**Resumo:** O presente artigo foca a questão do léxico no ensino de língua, baseando-se nos estudos advindos da área de conhecimento da Lexicologia. Buscamos refletir sobre o ensino do léxico e alguns pontos fundantes da Lexicologia. Parte-se do princípio de que o ensino de língua, em especial, o ensino de língua materna, tem presenciado um cenário de fracasso escolar, mostrado pelos índices educacionais nacionais. Isto tem sido fator propulsor para se pensar sobre um panorama de transformação para o ensino. Tanto estudiosos quanto documentos oficiais que tratam da educação básica têm pensado no ensino com perspectiva de mudanças. A Lexicologia, enquanto área do conhecimento que trata diretamente da língua, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua, em especial, o de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** léxico; ensino; Lexicologia.

**Abstract:** This paper focus on the lexicon question in language teaching based on Lexicology studies, as an area of knowledge that treats the lexicon. In this paper, we reflect on the language teaching and some bottom issues of Lexicology. We depart from the principle that language teaching, in particular the teaching of mother tongue, has witnessed a scene of school failure which is shown by the national educational indexes. This fact has been a driving force to think about a transformation perspective to education. Both scholars and official documents dealing with basic education have been thinking in it with the prospect of change. The Lexicology, as an area of knowledge that deals directly with the language, can contribute to improving the quality of language teaching, especially the Portuguese language.

**Keywords:** lexicon; language teaching; Lexicology.

### Introdução

O que propomos neste estudo teórico é refletir sobre alguns dos conceitos fundadores apresentados pela Lexicologia e que envolvem o ensino do léxico, entrelaçando alguns pontos registrados em documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna.

Nossa intenção não é formular um plano didático para o ensino de línguas, mas buscar aproximar conceitos estritamente teóricos, advindos de uma área específica da linguagem, com os modos de pensar o contexto de ensino presentes em documentos

---

\* Mestranda do programa de pós graduação em Letras - Mestrado em Ensino de Línguas e Literatura, UFT.

<sup>o</sup> Doutora em Linguística (USP) e professora no PPGL/MELL – Universidade Federal do Tocantins.

oficiais. A base teórica que construímos se dá em cinco pontos relevantes para pensarmos sobre o contexto de ensino da língua.

### **1. Breves traços sobre o ensino de língua materna**

Falar sobre o ensino de línguas pode nos levar a buscar pela memória uma forma de ensinar baseada em concepções de um paradigma aparentemente ultrapassado, embasado nas ideias positivistas que refletiam ou refletem numa metodologia de como ensinar uma língua. Pode também nos fazer lembrar de listas intermináveis de exercícios mecânicos, focados em palavras ou frases isoladas de um contexto e, de certa maneira, isoladas da realidade social dos educandos inseridos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira.

O ensino descontextualizado, ou aquele que não considera os aspectos semânticos, pode remeter ao mecanicismo e não fazer sentido a quem aprende. Acreditamos não ser imprudente considerarmos esses modos de entender o ensino de línguas como pontos relevantes a serem percebidos como parte do sentimento de fracasso escolar referente ao ensino de línguas.

Esse suposto fracasso pode ser numericamente percebido quando nos deparamos com os resultados obtidos nas últimas décadas e evidenciados pelos índices educacionais (Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB e a Prova Brasil), que vêm demonstrando o estado de dificuldades que se encontra o ensino de línguas brasileiro.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN, 1997), os altos índices de repetência nas séries iniciais são números diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

Tais índices de repetências são “inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres” (PCN, 1997, p. 19). Esse panorama demonstra a necessidade de repensar tanto os modos de ensinar, ou seja, a metodologia utilizada para ensinar línguas na escola, quanto o arcabouço teórico que vá ao encontro às necessidades apontadas.

O cenário de crises no ensino de língua tem representado um motor propulsor para buscarmos a superação desse panorama, assim como a melhora da qualidade do ensino de língua no país. Melhora que deve partir dos cursos de formação dos

professores brasileiros, leiam-se a formação no âmbito acadêmico. Uma vez que é na academia que ocorre a formação inicial dos professores e, neste tempo, inicia-se o processo de construção dos saberes (TARDIF, 2011) dos professores; ligações entre aspectos teóricos e aspectos práticos da profissão docente começam a ser estabelecidos pelo educando. Nesse sentido, a formação inicial do professor pode implicar mudança nas concepções de ensino e entendimento da realidade escolar do futuro professor.

Se considerarmos a perspectiva histórica iremos notar que as tentativas de superação dessa *suposta crise* não se iniciou agora. Através dos tempos, as concepções de ensino têm sofrido transformações significativas. Superamos o pensamento dos anos 1960 que buscavam a causa do fracasso no aluno. A partir dos anos 1980, a concepção do ensinar e do aprender sofre mudanças, ou seja, novos conhecimentos teóricos levaram os educadores a compreenderem aspectos importantes sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (PCN, 1997).

Desde a década de 80 (período de democratização do acesso à educação formal no Brasil), o ensino de língua portuguesa tem sido o centro de discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país (PCN, 1997). Digamos que essa necessidade se estende ao ensino de línguas estrangeiras também.

O advento de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, contribuiu para uma visão transformadora do ensino de língua materna no Brasil, tanto nas concepções teóricas quanto no ideal de uma prática pedagógica.

Esses documentos podem orientar o trabalho do professor em seu fazer diário na sala de aula. São norteadores, mas *não obrigatórios* para o professor, no sentido de que cabe ao educador querer conhecê-los e pensar seu planejamento segundo tais documentos.

Desejável seria que todo educador tivesse acesso e levasse em conta o que os documentos dizem a respeito do ensino de línguas, uma vez que se constituem em documentos relevantes para sua prática pedagógica.

É preciso considerar que todos esses referenciais são documentos que devem se integrar à prática docente do professor, não como uma atribuição de leitura obrigatória, dissociado de uma reflexão de sua prática, mas como um elemento que faz parte do Ser docente, de seu saber-ser e saber-fazer.



Ao ressaltarmos a relevância de se levar em consideração os documentos oficiais mencionados, não desejamos atribuir mais uma *obrigação* ao professor, que já se vê sobrecarregado por inúmeras tarefas em meio ao cotidiano escolar. O trabalho docente abrange inúmeros saberes, teóricos e não-teóricos, e conhecer o que dizem esses documentos

## **2. Mudanças no ensino de línguas**

O trabalho docente não está restrito à sala de aula. No dia-a-dia o professor necessita lidar com os acontecimentos que envolvem o mundo e respingam no ensino de línguas. O contexto de ensino de línguas situa-se em meio às crises próprias dos *tempos líquidos* (BAUMAN, 2007) e está em constantes mudanças, inclusive nas concepções de como ensinar.

As sociedades desse tempo estão permeadas num contexto caótico, tanto em âmbitos econômicos e políticos quanto identitários. As crises nas instituições sociais favorecem a falta de qualidade na formação de professores e a permanência do aparente estado de fracasso na escola. Ao mesmo tempo em que aponta a urgência de transformação no ensino de línguas para que, de fato, haja o aprendizado da leitura e da escrita na escola, conforme os PCN revelam.

Hoje, novas práticas são necessárias para o ensino de línguas. Os saberes teóricos e os da prática têm de ser articulados. Pensar sobre novas táticas para o ensino de línguas implica considerar nosso contexto social e educacional de fracasso escolar, evidenciado quantitativamente, por meio do SAEB e da prova Brasil.

Em tempos pósmodernos, entre as novas formas de pensar o fazer docente, como os diversos autores afirmam (FAZENDA, 2008; JAPIASSU, 2006; MORAIS, 1997; MORIN, 1999;), somos levados a refletir sobre o ato de abranger conceitos teóricos e não mais restringi-los numa “caixa” de conhecimento. Incitam-nos, assim, a abarcar fundamentações teóricas de diferentes e novas áreas para pensar o ensino de maneira global, integrando as partes ao *todo*.

Não vale mais a visão unilateral sobre a prática docente, há que se considerar o ensino como não simplificado ou focado numa só área do conhecimento. O pensamento cartesiano já não é mais válido. O que vale dizer que o ensino da língua não deve

restringir-se a exercícios mecânicos voltados somente a uma única área do conhecimento.

Dada a situação de crise no ensino, fica evidente a necessidade de um novo *pensar e fazer*. É preciso pensar a formação do professor como alguém capaz de ver as situações cotidianas de forma não herméticas, não estanques<sup>1</sup>.

Ao buscarmos possibilidades inovadoras e transformadoras do fazer docente para o ensino de língua (que visem à educação interdisciplinar e a transdisciplinar) temos de considerar alguns pontos relevantes, como: a concepção de linguagem/língua/palavra. Faz-se necessário olharmos, então, para áreas do conhecimento que tratam dessas noções, ação essa que se constitui numa atitude para promover alguma mudança no quadro de fracasso instaurado no ensino de línguas neste país.

Pensando nessa perspectiva de mudança, uma área da Linguística que tem muito a contribuir com o ensino de línguas é a Lexicologia. A lexicologia fundamenta-se no estudo científico do conjunto de palavras de uma determinada língua sob diversos aspectos.

### **3. Sobre os estudos da Lexicologia – alguns recortes**

A Lexicologia é uma área do conhecimento que nasce no âmbito da Linguística, entrelaçando conceitos teóricos advindos de diversas subáreas da Linguística, como nos faz entender Lorente (2004), num tecer de fios sobre a língua.

Quando entendida como disciplina, a lexicologia se ocupa do léxico das línguas de forma completa e integrada (LORENTE, 2004). O léxico situa-se numa intersecção linguística que absorve informações advindas de caminhos diversos, ou seja, da fonética e da fonologia; da semântica; da morfologia; da sintaxe e das situações comunicativas, ou seja, da pragmática.

---

<sup>1</sup>A racionalidade limitada (própria da concepção positivista) levou a uma crise geral dentre os saberes institucionalizados. Tardif (2002) irá dizer sobre uma crise instaurada no profissionalismo de maneira geral, abrangendo também a profissão docente. Daí a necessidade de se repensar as políticas públicas educacionais e a existência de documentos voltados ao processo de ensino e aprendizagem, como os PCN.

O objeto principal de estudo da lexicologia é a *palavra*. É por meio dela que criamos frases e textos, enfim, efetuamos a escrita. A palavra é elemento fundante na língua e se realiza por meio da linguagem.

Ainda que altamente relevante para tratar da língua, o termo palavra foi renegado por décadas pelos estruturalistas, pelas teorias sintagmáticas e pela Gramática Gerativa, afirma Biderman (2001). Não havia interesse científico em conceituar ou teorizar *palavra*. Tal falta de interesse pode ter ocorrido por ser um assunto, a noção de palavra, muito delicado para o linguista, segundo Lenneberg (1967, *apud* BIDERMAN, 2001).

A Lexicologia preocupa-se com a *noção de palavra* e nos dá pistas sobre modos de lidar com o *ensino do léxico*. Esses são dois assuntos que têm causado grandes discussões no âmbito acadêmico. Tentaremos aqui expor brevemente alguns pontos acerca de tais assuntos:

### 3.1 A noção de palavra

O conceito de palavra foi considerado pré-científico por André Martinet. Segundo Biderman (2001), Holt afirmou que a palavra poderia ser banida da linguística. De fato muitos linguistas demonstraram certo radicalismo em relação à palavra, haja vista as teorias de L. Boomfield, Hockett e Z. Harris<sup>2</sup>.

Embora alguns linguistas tenham deixado de lado o conceito de palavra, ao longo do tempo notou-se que não se poderia abandonar totalmente a noção de palavra, uma vez que é conceito base para outras noções, como a de frase, de morfologia e de sintaxe. Vale lembrar que o sistema da gramática clássica foi embasado no eixo *palavra-frase* (BIDERMAN, 2001).

Se de um lado havia linguistas que se distanciaram da noção de palavra, de outro lado, dois linguistas, Sapir e Whorf, destacaram-se na década de 1950 e 60 por propor uma hipótese baseada num novo modo de conceber a noção de palavra. Trouxeram a

---

<sup>2</sup>Boomfield identifica palavra como elemento que se constitui em uma forma livre mínima (trabalh...) e opõe-se ao sintagma, forma livre não-mínima (...ADOR). Harris e Hockett entendiam a palavra como algo irrelevante (BIDERMAN, 2001).

realidade social como algo que reflete na palavra do falante, ser social inserido num determinado meio cultural.

Em estudo posterior, Whorf retoma o conceito de palavra. Agora a *relatividade* é algo que remete ao conceito de palavra, ou seja, para o autor não havia na palavra um valor absoluto, uma vez que cada língua demonstra uma realidade e traduz esse contexto em categorias linguísticas e mentais exclusivas. O valor da palavra “deve ser comparado ao de uma moeda – o dólar, por exemplo – que oscila de país para país.” (BIDERMAN, 2011, p. 114).

Nota-se que para ambos os autores, Sapir e Whorf, a língua traduz o mundo e a realidade, ou seja, reflete a cosmovisão intrínseca nas categorias gramaticais e léxicas utilizadas pelo indivíduo. A noção de palavra, segundo esses estudiosos, é composta por uma visão mais ampla, abrange aspectos antes vistos como exteriores à língua.

Ullmann foi um linguista que realizou estudos significativos para entendermos a concepção de palavra. Voltou-se para os *sentidos* produzidos por meio das palavras. Definiu palavra como uma “unidade semântica mínima do discurso” (*apud* BIDERMAN, 2001, p.151). Para esse linguista, se houvesse unidades gramaticais significantes e menores do que a palavra seriam unidades sem significação autônoma. Esse autor entendia a palavra como uma unidade semântica indecomponível. A noção de palavra aqui ultrapassa a *forma* da palavra, somos remetidos também a possíveis sentidos nela arraigados.

Outros linguistas conceberam a noção de palavra. Para Genouvrier e Peytard (1985), a palavra é algo que devemos *fixar a atenção*. Esses linguistas entendem que nenhuma outra noção é mais ambígua que a noção de palavra. “Nós a utilizamos em qualquer circunstância, pedagógica ou não, certos de que ela designa uma unidade definida que seus limites não são problemáticos” (p. 277).

Por meio de vozes de diferentes linguistas, com distintas proposições em relação à palavra, notamos que, ao longo do tempo, embora o conceituar *palavra* tenha sido conflituoso, a maioria dos linguistas entendem a relevância desse termo e não o descartam completamente.

O objeto de estudo que a Lexicologia tomou para si é complexo, uma vez que engloba saberes diversos. Por meio de diferentes estudiosos, como Sapir e Whorf, a Lexicologia recorre a diversas áreas do conhecimento como a Antropologia, a

Sociologia e a Semântica para refletir sobre a noção de palavra. Constroem-se, assim, saberes teóricos relevantes para embasar o ensino do léxico e do vocabulário.

### 3.2 O ensino do léxico

O ensino do léxico, segundo Barbosa (2009), tem sido preocupação de pesquisadores tanto da Lexicologia, quanto das áreas irmãs – a Lexicografia e a Terminologia. Essa preocupação está pautada no fato de o ensino do léxico não ter grande destaque em meio às instituições de ensino. E

é, até mesmo, frequentemente esquecido ou desconhecido, no tocante aos modelos e aplicações, de que resulta, qualitativa e quantitativamente, um baixo rendimento, não só na matéria específica da língua materna, como também em todas as demais, eis que todas se realizam em linguagem (BARBOSA, 2009, p. 31).

Ensinar o léxico compreende levar em consideração alguns conceitos base: o conceito de léxico e de vocabulário, que aqui vamos brevemente comentar.

O léxico pode ser entendido enquanto sistema aberto e em constante expansão. Não se cristaliza porque é algo vivo, em constante transformação (BIDERMAN, 2001). Tal qual a ideia de galáxia, onde há universos de limites imprecisos e indefinidos. Numa determinada ordem terminológica, o léxico compreende um conjunto de todas as palavras a disposição do locutor, num determinado tempo (GENOUVRIER; PEYTARD 1985). Cabe a ele empregá-las e compreendê-las oportunamente, utilizando das palavras que constituem seu arcabouço lexical (léxico individual).

O vocabulário é o conjunto de palavras que o locutor utiliza no momento num ato de fala preciso. Também é a atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor (GENOUVRIER; PEYTARD, 1985).

Ambos os conceitos são elementos presentes no contexto sócio-pedagógico, lugar onde se dá o trabalho prático do professor. No trabalho com a palavra, há que se considerar a relação de proximidade entre os conceitos de vocabulário e de léxico. O vocabulário é sempre uma parte do léxico individual e este faz parte do léxico num sentido mais amplo, o global. O léxico global compreende o conjunto de palavras vigentes ou circulantes num determinado momento sócio-histórico.

Nesse encadeamento de conceitos envolvendo o léxico, o *meio social* tem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem. O meio implica diretamente na seleção e no enriquecimento das palavras que o aluno (primeiramente internalizou e memorizou) seleciona no momento de fala, do uso efetivo da língua, da palavra.

É na experiência cotidiana, em meio a realidade sócio-cultural, que o indivíduo armazena na memória novas palavras em seu acervo lexical individual. Num processo contínuo que perpassa a vida do indivíduo. “No processo de aquisição da linguagem o léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante a vida toda do indivíduo” (BIDERMAN, 2001, p. 180). Junto à influência do meio no processo de aquisição do léxico há o papel da instituição escolar, ou seja, do ensino formal primordial nesse processo de aprendizagem.

#### **4. A escola e o ensino do léxico**

Ao longo dos nove anos da educação básica, a escola tem papel fundamental na promoção e ampliação do conhecimento prévio dos educandos, considerando seus diferentes níveis de conhecimento prévio. É esperado que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1997, p. 21).

O conhecimento de diversos gêneros textuais, ainda que escolarizados ou ensinados pela escola fora de seu contexto real de uso, contribui para que o educando aprenda a utilizar adequadamente seu arcabouço lexical nas diferentes situações da vida cotidiana.

É na escola que a “cultura verbal” será completada e compensada (GENOUVRIER; PEYTARD, 1985, p. 284). Para os autores, uma das funções do professor de línguas é explicar o *sentido* e o *uso* das palavras, inclusive as de terminologia técnica.

No entanto, os modos de ensinar a língua materna ou estrangeira não parecem focar no uso e no sentido das palavras. O ensino da língua materna, por exemplo, tem sido marcado por uma “sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva:

ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” (BRASIL, 1997, p. 28).

Para os PCN de língua materna (1997), a questão central no ensino de língua é a competência discursiva. O ensino de língua quando não contextualizado, baseado em juntar sílabas ou letras para formar palavras, contribui muito pouco para que o aluno saiba lidar com a língua nas diferentes esferas sociais.

Não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase de maneira descontextualizada (PCN, 1997, p. 21), sem considerar os sentidos e uso da palavra. A contextualização da palavra deve ser praticada, assim como as relações que ela estabelece com as outras palavras. “A palavra só tem significado na frase, e esta no texto” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1985).

Se, por um lado, o papel da escola é promover indivíduos comunicativamente competentes e se, por outro lado, o professor tem a tarefa de contribuir para o aumento do léxico individual do aluno, devemos considerar que o professor de línguas não tem mecanismos para controlar completamente esse enriquecimento lexical do aluno. O professor “não percebe nunca a totalidade do léxico de seu aluno”, segundo Genouvrier e Peytard (1985, p. 280). E no ato de fala, o aluno não utiliza nunca a totalidade de seu léxico.

Considerando as afirmações acima e nos baseando na pergunta já feita por Genouvrier e Peytard (1985), (“como ampliar o acervo lexical dos alunos?”), de que modos nós educadores de língua, poderíamos pensar sobre a construção de uma didática para o ensino do léxico?

Cabe ressaltar que o termo “didática” aqui não remete a uma simplificada receita, mas sim ao fruto da reflexão do professor sobre maneiras de atrelar seu conhecimento teórico e os fazeres práticos do docente de língua com as necessidades de desenvolvimento das habilidades discursivas dos educandos.

É clara a necessidade de o professor buscar conceitos teóricos para refletir e melhorar seu próprio fazer em sala de aula. E, nesse sentido, os conceitos teóricos advindos da Lexicologia e a ideia dessa abordagem teórica como área de aplicação, para além de uma teoria única, com a Lexicologia Aplicada, propicia ao educador e aos alunos uma visão abrangente sobre o ensino do léxico e do vocabulário, por compreender diversos saberes disciplinares relevantes para o ensino de línguas.

Ao conceber o ensino do léxico como algo relevante para promover a habilidade discursiva do educando, conceitos como o de léxico e o de vocabulário terão de ser abordados pelo docente. Palavras que compõem o léxico global, ou seja, aquelas socialmente circulantes, incluindo as gírias e os estrangeirismos poderão entrar no contexto de ensino. Tais palavras, enquanto parte do léxico individual dos alunos, fazem parte do conhecimento prévio desses educandos.

As palavras do conhecimento prévio dos alunos constituem seu vocabulário, ou seja, as palavras que esses falantes usam no cotidiano. Essas palavras familiares para os alunos podem servir como ponto de partida para o ensino da língua. Uma forma de valorizar as noções linguísticas que eles trazem consigo, ao longo de suas vivências fora do ambiente escolar.

Ao mesmo tempo em que é uma maneira de o educador contextualizar o ensino de línguas, partindo de realidade do uso da língua e da palavra. Foge, assim, das situações hipotéticas (e muitas vezes simplificadoras) que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem de línguas. O que simplifica e reduz a riqueza que os sentidos das palavras em suas formas reais de uso podem acarretar.

Esse modo abrangente de conceber o ensino de línguas pode contribuir para o alcance da interdisciplinaridade, ou seja, pode contribuir para uma relação dialógica entre os saberes disciplinarizados.

Em busca desse ideal interdisciplinar e dialógico para o ensino de línguas, procuraremos destacar os relevantes norteadores para o ensino de línguas, no sentido de nos levar a perceber que colaborações podem os PCN e as Orientações Curriculares trazerem para o ensino do léxico.

## **5. PCN e OCEM – o que dizem sobre o léxico...**

Ao pensarmos sobre marcos legais relevantes para o ensino de línguas no nível básico da educação formal, somos automaticamente remetidos aos escritos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 2006), voltados à língua materna, proposto para o Ensino Fundamental, e os Orientadores Curriculares, voltados à língua materna e proposto para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a), OCEM doravante. O que dizem tais documentos sobre o léxico?



Se considerarmos somente a presença da palavra “léxico”, nesses documentos oficiais, notaremos que aparecem pouquíssimas vezes. O termo “palavra” marca maior presença ao longo de ambos os documentos.

O termo *léxico* aparece nos PCN (1997) de língua materna em duas situações, ambas para falar do “tratamento didático”, um item presente no documento:

Se a produção de textos já merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito. Isso porque, ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das idéias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (**léxico**, recursos coesivos, etc.), com a tarefa, quase sempre mais lenta, de grafar (PCN, 1997, p. 69).

No que se refere aos aspectos discursivos, amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, **léxico** adequado, etc. (PCN, 1997, p. 69)

Nos OCEM, o termo *léxico* aparece<sup>3</sup> no item - “Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino” - em uma única situação: “(...) o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu **léxico**” (OCEM, 2006, p. 25).

Nos PCN (1997) de língua materna, o *léxico* aparece referindo-se ao conjunto lexical individual do aluno e a aplicação desses na prática da escrita. A adequação do uso do *léxico* é algo que deve ser compreendido pelo aluno. O *léxico* está inserido num contexto específico de uso da língua.

Nos OCEM (2006), o *léxico* aparece com elemento integrador do sistema linguístico. Procura-se situar a relação do locutor com seu meio social, lugar onde a linguagem é praticada.

Nota-se que nos documentos há referência à palavra *léxico* em situação de uso, embora em poucas vezes. O termo aparece sempre voltado à idéia do *léxico* individual.

---

<sup>3</sup>Vale ressaltar que aqui estamos focando o termo *léxico* voltado para a língua materna. Se formos considerar o surgimento do termo ao longo do OCME perceberemos que surge mais duas vezes, na parte que trata do ensino do Espanhol, sendo uma destas vezes numa citação.

Não estabelecem ligações entre léxico e vocabulário e nem situam o léxico individual em relação ao léxico global. Também não há esclarecimentos sobre a palavra *léxico*, dando a impressão de estar solta na oração presente no texto do documento.

De fato, ambos os documentos não conceituam “léxico”. As vezes que o léxico surge nos documentos o papel desempenhado pelo termo é de apêndice, não o de protagonista (ou seja, palavra em posição de relevância). Aparece entre parênteses ou em finais da oração, no entanto, sempre remetendo a uma informação a mais no texto. Talvez possamos dizer que o léxico aparece como palavra-apêndice nos textos desses documentos observados.

O que confirma as palavras de Barbosa (2009) quanto ao léxico não ter grandes destaques e, muitas vezes, ser esquecido ou até mesmo desconhecido por parte do professor e, conseqüentemente, do âmbito escolar. É o que acontece com o termo “vocabulário”, não há referências a vocabulário como possíveis palavras em uso pelo falante.

Termos básicos para o ensino do léxico não são abordados. O que os documentos oficiais tomam como relevante (e são) é o ensino da língua contextualizado, ou seja, preso ao sentido, sem palavras ou frases soltas ou fora de contexto, e o conhecimento prévio do aluno. No entanto, notam-se duas contradições entre os conceitos postos pela Lexicologia e o que dizem os documentos oficiais.

Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais entendem como relevante o ensino contextualizado, ou seja, a frase ou palavra inserida num contexto maior, não parecem dar grandes evidências para noções básicas, como a noção de palavra delimitada pela área do conhecimento que estuda a língua.

E, ao mesmo tempo em que entendem o conhecimento prévio dos educandos como algo relevante para ser retomado no contexto de ensino de língua, não parecem considerar o vocabulário que trazem esses alunos para a sala de aula. O arcabouço lexical dos alunos parece ser pormenorizado ou esquecido, nos documentos, em prol do entendimento de que é na escola que ele irá aprender a *falar bem*. E esse falar bem remete ao falar segundo a gramática da língua culta. Muitas vezes longe da realidade sociocultural e sociolinguístico do aluno.

Podemos notar que há contribuições teóricas da área da linguagem que não estão sendo utilizadas para se pensar o ensino de línguas. Os documentos oficiais falham ao

tratar do ensino do léxico, mas, representam um passo importante no panorama do ensino de línguas no país.

### **Considerações Finais**

A Lexicologia é uma teoria da área da linguagem que também pode contribuir positivamente para a ruptura com estado de crise no ensino de línguas, causado pelas antigas práticas de ensino.

A fim de elevar a qualidade do ensino de línguas, há que se ter contato com teorias para entrelaçar os fios com a prática docente. Conceitos base são requeridos para que se construa um fazer mais significativo para o ensino de línguas. A Lexicologia apresenta um entrelaçamento de áreas da linguagem que resulta em uma forma complexa de ver a noção de palavra e o ensino do léxico e do vocabulário. Ela tem muito a contribuir com o ensino de línguas, atingindo diretamente tanto os indivíduos em processo de formação escolar quanto aqueles que buscam a formação continuada, os educadores de línguas.

Olhar o contexto e os objetos de ensino como algo complexo implica concebermos o ensino de línguas como possibilidade de entrelaçar conceitos de diferentes áreas do conhecimento, buscando alcançar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; buscar o diálogo *entre* as disciplinas e *além* delas.

O domínio de uma única racionalidade atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão, diz Morin (2000). O grande paradoxo apontado pelo autor se dá no choque entre avanços gigantescos nos mais variados campos da técnica e a cegueira causada pela segmentação dos saberes. Hoje, o ensino já não deve ser visto pelas lentes do paradigma cartesiano, temos de buscar aprender o que está tecido junto (MORIN, 2000), considerar a visão do todo e das partes que o compõem.

No contexto de ensino formal, a mescla de abordagens visando melhorar a prática didática é positiva. As abordagens não necessitam ser únicas, parece ser mais enriquecedor para o *fazer* docente buscar subsídios em diferentes abordagens.

Os PCN de língua materna, por exemplo, foi construído focando os estudos do Letramento, relevante área da Linguística Aplicada e da Educação. No entanto, percebemos que a Lexicologia poderia também contribuir para fundamentar as teorias

metodológicas para o ensino de línguas, no que diz respeito à noção de palavra e a concepção de léxico e de vocabulário. São assuntos-base que certamente têm muito a contribuir com o trabalho do docente de línguas. Em última instância, poderiam ser concepções transformadoras da prática docente. É certo que o trabalho do professor está sempre em transformação, tal qual o arcabouço lexical dos indivíduos sociais. Em busca de melhorar a qualidade do ensino, há que estabelecer um elo entre a teoria acadêmica e a prática docente.

O ensino de línguas pode ser beneficiado com os conhecimentos teóricos da Lexicologia, quer seja quanto à formação de palavras, como na aquisição do vocabulário, neologia lexical, dentre outros assuntos que envolvem o léxico e o ensino de línguas.

### Referências

BARBOSA, M. A. Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares. Mato Grosso: Polifonia (UFMT), v. iv, 2009. p. 29 – 44.

BAUMAN, Z. Tempos Líquidos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 119 p.

BIDERMAN, M T. C. Fundamentos da Lexicologia. In: **Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99 – 155.

BRASIL. **Orientadores curriculares para o ensino médio**. Linguagens códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2006. 239 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 144 p.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006. 84 p.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Léxico e Vocabulário. In: **Linguística e ensino do português**. Trad.: Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974. p. 277 – 356.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**. Brasília: Editora Imago, 2006. 237 p.

LORENTE, M. A lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica. In: ISQUERDO, A. N. e KRIEGER, M. G. *As ciências do léxico*. vol. II. Campo Grande: UFMS, 2004. p. 19 – 30.

MORAIS, M. M. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997. 239 p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. 177 p.

NERY, L. F. **O Tratamento do léxico nos livros didáticos de língua portuguesa**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/authors/2133/Luciana-Fernandes-Nery>>. Acesso em julho de 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

Artigo recebido em: 15.03.2012

Artigo aprovado em: 02.05.2012

## How grammar can be best taught

Luciana Braga Carneiro Leão\*

### ABSTRACT

In the field of language teaching, especially in second language teaching, teachers and researchers are constantly concerned with the most efficient ways to provide knowledge to learners leading to acquisition. This article aims to reflect form-focused instructional options regarding grammar teaching, in light of the computational model for second language acquisition, and discuss if there is a best way to teach grammar and what it is. For that, firstly, the instructional possibilities are presented, in their macro and micro-options. Secondly, discussions on whether we should select an option or not and on whether we could balance different options throughout a lesson are carried. Finally, sample material is provided in order to present possible ways to conduct a grammar lesson.

Keywords: Computational model; form-focused instruction; instructional options; pedagogical grammar.

### RESUMO

No campo do ensino de línguas, e em especial no ensino de segunda língua, professores e pesquisadores demonstram constante preocupação com o uso de meios mais eficientes para prover aos aprendizes conhecimento que culminem em aquisição. Os objetivos desse artigo são analisar opções de instrução focada na forma, no que se refere ao ensino de gramática, à luz do modelo computacional de aquisição de segunda língua; e discutir a existência de uma melhor maneira de ensinar gramática e qual seria. Para tal, primeiramente, as possibilidades de instrução são apresentadas, em seus macro e micro desdobramentos. Em seguida, discussões sobre a necessidade de selecionar opções e a possibilidade de combiná-las são conduzidas. Finalmente, um material demonstrativo é fornecido a fim de apresentar maneiras possíveis de se conduzir uma lição de gramática.

Palavras-chave: Modelo computacional; instrução focada na forma; opções instrucionais; gramática pedagógica.

### 1. Introduction

Throughout the years in which I have been both an ESL university student and an ESL teacher, for many times I have seen classmates and colleagues saying that they prefer certain option of grammar instruction over the others. Most of the times, they would fiercely defend their choice, pointing out its benefits and the other options' inefficiencies. Usually, it would come together with the "defense" of certain methodology over the others, since the adoption of methodologies is still a reality in the

---

\* Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista CNPq e professora I de língua inglesa na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Brazilian English Language Teaching – ELT – scenario even after the post-method era. As for myself, I have never selected one kind of grammar instruction, or one methodology, for I have worked with many different options during my professional formation. Therefore, even working in a language school that adopts one specific methodology, and consequently one specific option of grammar instruction, I have mixed different options in my practice. Still, the feelings of “crime” and “alienation” have always been with me. Crime for I have been working differently from what the institution demands from me, and alienation for feeling labeled as so by my colleagues since I did not have a firm choice among the options.

Yet, in the last few years, as I have gone deeper into ELT studies, I started realizing that my lack of selection was not at all wrong or inadequate of a teacher. In fact, the idea of mixing options in grammar instruction has seemed to me, in both theory and practice, as good as the concept of the post-method era – in which the idea that there is no best method prevails, so it is teachers’ aim to systematically observe their teaching, interpret their classroom events, evaluate their outcomes, identify problems, find solutions, and try them out to check what works and what does not (KUMARAVADIVELU, 2003). It is important to point out, though, that a reckless use of different ways of grammar instruction is not defended in this article. It is true that teachers are demanded to make instantaneous decisions on what to teach and how to do it (ELLIS, 1998). But it does not allow them to do so without pondering the effects of their choices on the students’ interlanguage development. Instead, what is proposed here is an analysis of context, needs, and students’ input and output, and then a selection of what options best fit each situation, separately or together.

Teachers are not just transmitters of knowledge, but creative and context-sensitive problem-solvers (DEWEY, 1933). If a teacher is aware of the options and knows the benefits of each in advance, (a) he can plan his lesson with different options, which enriches it, and (b) when a shift from one option to the other or the association of some of them is necessary during the class, the teacher is capable not only of doing it at the moment it is required so, but also of selecting ways that will enhance his lesson.

Hence, the different possibilities of grammar instruction in ELT are presented and discussed, and after that, possible ways for the ESL teacher to use them in his practice are proposed.

## 2. Instructional options

As one starts planning a second or foreign language – L2 and FL, respectively – course, among many important choices to be made, the first and indispensable one is the one regarding focus (VIDAL, 2007). The three main options are focus-on-form, focus-on-meaning and focus-on-use. Among the many existing definitions for these and other labels<sup>2</sup>, the indication pointed out by Spada (1997) seems one of the more interesting and complete. For the author, form-focused instruction would mean “any pedagogical effort which is used to draw the learners’ attention to language form either implicitly or explicitly” (p.73). Moreover she conveys that it can indicate “direct teaching of language (e.g. through grammatical rules) and/or reaction to learners’ errors (e.g. corrective feedback).”

The first form-focused studies were concerned with whether this type of instruction could get the students to acquire grammar rules or not. Once it proved to be effective, further studies were developed in order to test and indicate which options inside focus-on-form instruction were possible and which one would work best. The search for best options inside focus-on-form instruction was a way to analyze things beyond methods and methodologies, which was already seen as a concept “too crude to be used” (KUMARAVADIVELU, 2003).

The best model to basically identify these options is probably the **computational model**, an information-processing model in which L2 learners are seen as “intelligent machines that process input in a mental black box”. This “mental black box” contains previously acquired mechanisms that make it possible to the learner to internalize new knowledge and use it in output tasks (ELLIS, 1998).

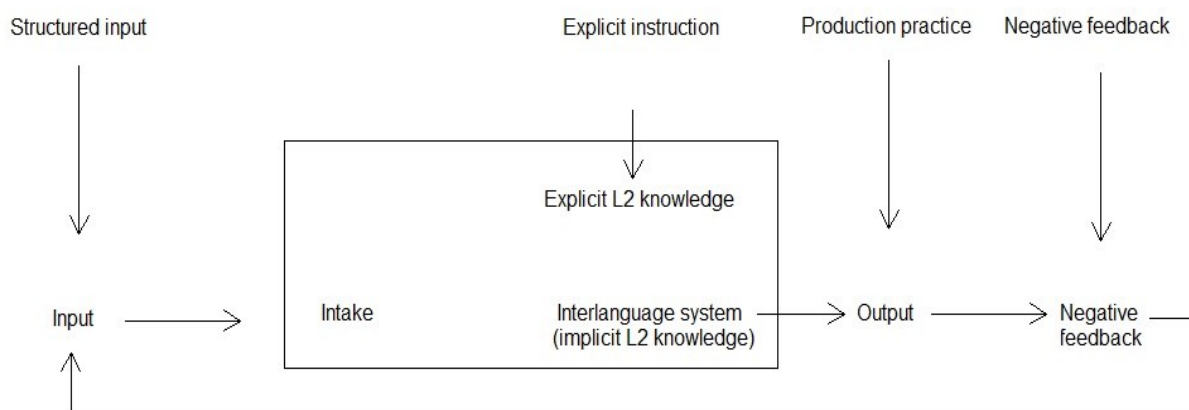
---

<sup>2</sup> In this article, the terms focus-on-form and form-focused instruction are used interchangeably. On the matter of different labels and whether they intend the same concept or not, see Vidal (2007).



Source of figure 1  
A Computational Model of L2 Acquisition

---



Ellis, 1998: 43

---

According to this model, form-focused instruction can intervene in interlanguage development in four points. They are **structured input**, **explicit instruction**, **production practice** and **negative feedback**. Through this process, the learners are exposed to input that is held in the short-term memory, i.e. the intake, and, with the emphasis of the explicit instruction, internalized in the long-term memory, i.e. the knowledge. With production practice tasks, the student can output it, and if a mistake or error is made, he receives feedback, which will be a new form of input.

These instructional options are the ones intended to be discussed and analyzed in this article. But first it is necessary to understand each of them separately and how they treat grammar.

## 2.1. Structured Input

The structured input option is the one where grammar instruction is directed at input. The learners are induced to notice the target grammar point and its features as they try to comprehend oral and written texts. Yet, the students are not supposed to find it all out by themselves within texts presented to them at random. The input is specially contrived to induce comprehension of the target structure, i.e. it addresses to the

grammar topic, so the learners can process it. Lee and VanPatten (2003) go further into this definition by conveying that it is an "input that is manipulated in particular ways to push learners to become dependent on form and structure to get meaning". For the adopters of the structured input option, acquisition occurs when learners attend to the new structure in input rather than when they try to produce it. Therefore, activities for developing structured input should (a) present one thing at a time, (b) have learners do something with the input and (c) keep learners' processing strategies in mind.

Some ways of doing it are through input enhancement and input flood. Input enhancement is when the learners' attention is drawn to a certain linguistic aspect, by the use of typographical resources, such as bold, underlining and italics. Input flood, on the other hand, is when the teacher gives the students lots of input, believing that the more opportunities are given to the learner to notice the new structure, the bigger the possibility that they will use it. Activities within structured input include supplying information, surveys, matching, binary options (e.g. true/false, logical/illogical, normal/strange), ordering or ranking, and selecting alternatives, among others. The learners' responses to the input stimuli are nonverbal or minimally verbal; they do not involve actually producing the structure.

## **2.2. Explicit Instruction**

In explicit instruction, the teacher attempts to develop the learners' explicit understanding of grammar rules. For that, there are two major possibilities. They are to teach explicit rules directly – taking the form of oral or written explanations of the grammatical phenomena – or to develop activities that enable the learners to discover the rules for themselves – through consciousness-raising tasks.

Ellis (1998) points out that there are several reasons for favoring the indirect option, such as the motivation generated by making the students discover the rules by themselves, and the use of metalanguage. Yet, many studies (e.g. ROBINSON, 1996; DEKEYSER, 1994, 1995; ELLIS, 1993) point to the outperformance of groups that received direct explicit instruction in comparison to groups that received different types of indirect explicit instruction. However, there are no studies that present clear evidence

pointing at any kind of explicit instruction as producer of greater grammatical accuracy in communicative language use.

### **2.3. Production Practice**

Learning a language, especially an L2 grammar structure, requires time for the students to integrate it into their interlanguage systems. The production practice is the moment, in class, in which opportunities for the learners to practice how to produce a specific structure as they use their understanding of the rule. It is composed by a number of devices for eliciting production of target structures. The aim of the teacher here is to develop automatism, i.e., to push learners from controlled to automatic use of these structures.

This option can be of a controlled or free nature. In the controlled practice, students are provided with tasks such as text manipulation, where texts are already given with blanks that the students have to complete with the correct usage of the structure being learned, therefore calling their attention to the rule. On the other hand, in free practice, tasks such as text creation are presented. The students are given only a topic, that should lead them to use the structure being practiced, but the whole text will be of his authorship. Since the learner would have to pay attention not only to the structure being learned, but the whole text, his use of the rules would be more automatic.

Despite the kind of production practice used, an L2 instructor must be aware of the fact that learners have an inner syllabus, i.e., they acquire some structures before others. Hence, the production practice should not be directed at something the students are not prepared to acquire already, otherwise it will most probably fail. It does not mean that there is a certain level of proficiency that the learners must reach before the teacher starts proposing production practice tasks to them, or whether they should work with controlled or free practices. It only indicates that the teacher has to be cautious in order to use a task that is achievable to his students.

### **2.4. Negative Feedback**

When the teacher indicates the students that they have failed to produce a structure correctly, he is giving the student negative feedback. Differently from structured input,

where the learners are provided with positive evidence, this option offers the students negative evidence. Thus, it is an indication for the student that the utterance he has produced is incorrect, which helps learners notice the gap between his production and the grammatically correct option.

There are several types of negative feedback. The most used are recast, explicit correction, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation and repetition.

Even though the role of negative feedback has been widely discussed among researchers, there still is disagreement over the extent and kind of negative feedback that may be useful in L2 learning. Besides the fact that many teachers and researchers are still not sure of when it is appropriate to correct or give negative feedback to students, studies also indicate the overwhelming tendency of teachers to use recast in spite of the other possibilities of negative feedback (LYSTER & RANTA, 1997).

For Aljaafreh and Lantolf (1994), the usefulness of negative feedback is extremely dependent on the nature of the transaction and kind of mediation provided by the teacher in this act. On that matter, an interesting study has been conducted by Nassaji and Swain (2000), in which two students of English as L2 from the same level and class were selected. The first learner would receive different types of negative feedback in a scale of options when she produced grammatically incorrect utterances until she could get the mistake and correctly reformulate her sentence – as so to explore her Zone of Proximal Development (VYGOTSKY, 1978). The second one would receive just one different type of negative feedback – selected at random – at each time she produced utterances grammatically incorrect. Independent of whether the student notices the feedback and corrects herself or not, the teacher would continue the conversation with no more prompts. In subsequent sessions, the first student made fewer mistakes than the second student, which indicates that negotiation with different types of negative feedback not only makes sure that the learners notice their flaws, but actually helps them internalize those flaws.

Thus, the most important concern on negative feedback is not to find out which type of feedback would suit each student or each situation best. It is the usage of different feedback options as a way to work with the students' ZPDs that will help them not only notice their mistake, but internalize the rule indeed.

Another issue regarding feedback is the nomenclature. While some researches use the label **negative feedback** to indicate this grammar option (ELLIS, 1995; ELLIS, 1998, 1999; LONG, 1977; LONG, INAGAKI and ORTEGA, 1998), others prefer the term **corrective feedback** (NASSAJI and SWAIN, 2000; LYSTER and RANTA, 1997). Also, some recent researches have been using just **feedback** (RAUBER and GIL, 2004; CUNHA and LIMA, 2002; KOWAL and SWAIN 1994). The first term could give some people the impression of some kind of disapproval, a pejorative indication of learner failure. This definitely is not the intention behind the grammar option discussed here. Hence it would be preferable to use one of the other two possibilities. Still, some distinction can be made among corrective feedback and feedback.

The term feedback alone can be seen as an umbrella term for any kind of response to a learner's attempt to output. This response may be positive – the so common “very good” of language teachers – or negative – an indication that something may be wrong in the learner's performance. It can also be made by a teacher – who most probably will be certain of the existence of a mistake or error in the student's production – which would be the corrective feedback, or even by a peer – who may not be certain, but at least will think it “sounds strange” and will collaboratively try to negotiate the correct form – what would be a feedback followed by negotiation of form.

Therefore, hereafter the terms corrective feedback or feedback will be used in this article, even when bearing in mind the idea of negative feedback proposed by the computational model of L2 acquisition.

After looking at each instructional option separately, two outcomes can be noticed. The first one is that focus on form is not only one possibility of instruction as a whole, to be distinguished from focus on meaning and focus on use. It is a much more complex form and, consequently, includes sub-options, each of these with their own characteristics and techniques. Secondly, by having in focus on form sub-options that, in turn, have their own sub-options, the number of possibilities to be selected increases exponentially. Consequently, for a researcher or teacher that would want to select from these options the one that would be “his one”, the task becomes more and more difficult. But should it really be? Or are we making things even more complex than they already are?

### 3. Why should we select?

In Ellis (1999), questions like “what kind of form-focused instruction works best?” are indicated to be typically a concern of the teacher’s perspective – in contrast to the Applied Linguistics (AL) researcher’s perspective. It can be easily confirmed in any daily teaching context. Teachers and language schools are still constantly looking for the perfect formula, and many believe to be holding the answer.

The following situation is an exemplification of this scenario: Once, in a job interview for a language school, the coordinator who was interviewing me showed me the material and presented to me the steps to conduct the class. In every single class there would be the exact same steps for presentation, repetition, indication of grammar topics, practice, production and, if necessary, error correction. I could not help from asking what I should do if, after that, the students still could not understand or use what was being taught. He told me to repeat the same steps. I asked again: “And what happens if they continue not understanding?” His answer was: “With time, they will learn to learn from this methodology”. He probably felt that I was going to repeat my question once again, and continued: “But, of course, some students just do not fit our methodology... so they have to go to a different language school.”

This not only is a true story, but it seems to be recurrent in many times and places. There are several ESL/EFL<sup>3</sup> students who narrate to have changed many times from school to school during their “learning journey” in order to find a place where they would fit best – or, at least, where they would be able to adapt themselves enough to fit. But is it the students’ task to mold or submit themselves to the school, or should the school be able to provide students with different approaches and ways to help them learn?

Looking back to the computational model (source of figure 1), it is possible to see that the four instructional options are presented together and as elements of a process. It does not impose that the four could only work together. But it certainly indicates that using them in conjunction would improve the quality of the learning process.

---

<sup>3</sup> The abbreviations refer, respectively, to English as a Second Language and English as a Foreign Language.

When developing a research or any type of theoretical exposition, if one sticks to one source of evidence or one bibliography reference, the research will be at least tendentious, if not actually poor. In the same way, if a teacher selects only one instructional form or one combination and stick to it forever, would not his practice be tendentious –indicating as “good learners” the ones that fit and as “bad learners” the ones who do not – or actually poor?

The answer may be found in the fact that “typically, grammar lessons are not constructed around a single macro-option, but rather in a combination of options” (Ellis, 1999), but, in researches, it is more common to point out options separately, to indicate the characteristics and effectiveness of each. As a result the teachers – the real users – end up selecting one from the options in detriment of the others. Of course it is very difficult to find a grammar lesson that can be taught with only one instructional option. In fact, grammar lessons traditionally start with grammar explanation and then move to production practice, together with feedback. But firstly, believe it or not, there are quite a few lessons based on one macro-option only out there. Secondly, even if we consider that those types of lessons are rare, one cannot say that lessons that involve a certain conjunction of options do not repeat themselves most of the time. The truth is that teachers, schools and methodologies select one instructional option as basis, and then make use of all or some of the others just as reinforcement for the former. Indeed, it is frequently done by using not only the same macro-options but also the same micro-options to support the main option.

With the spread of the PPP – presentation, practice, production – model<sup>4</sup>, one can easily find lessons that involve two or more options. The PPP model is typical of many published language teaching models and of several teachers’ lesson plans. This is due to the fact that its logic is appealing to teachers and students, and because it allows the teacher to have control over the pace of the lesson and to deal with unexpected classroom situations (THORNBURY, 1999). On the other hand, the problem concerning the PPP model is that it supposes that language is learned “step-by-step” and amenable under teacher intervention. Also, it delays communication until accuracy is achieved, which might be counterproductive. Therefore, it is not only a matter of the

---

<sup>4</sup> See Larsen-Freeman (1991).

fact that the teacher should not select only one instructional option, because, truth be told, normally they do not select just one. It is a matter, then, of not selecting one sequence of instruction options and sticking to it throughout one's career, as it is commonly seen in many language schools and teachers' methodologies.

An alternative to the PPP model would be the task-based approach, in which the learning cycle would begin from meaning that the learners would want to convey or from tasks they are proposed to. The teacher sets a task, the students try to convey meaning in it, and, from that, the teacher identifies the language features the learners can use for that purpose. At this moment there would be input and/or explicit instruction. Following, the students practice the new structure and perform similar tasks – or even re-perform the previous one – where there will be production practice, and they would receive corrective feedback when errors or mistakes are made.

Yet, neither the PPP model nor the task-based approach will guarantee the success of the class or prevent from demotivation if the educator follows the exact same pattern every single lesson. Consequently, it is still of extreme importance that teachers can be more creative, so their classes do not fall into standard, and principally that they can move through micro-options and even through macro-options whenever it is necessary – and that they are able to notice this necessity.

The following task is my suggestion and could be performed by teachers in order to identify to what extend their lessons are falling into a pattern.



a) Think about the way you usually conduct your grammar lessons. Imagine how you would conduct the presentation, practice, production steps and the eventual correction when teaching a grammar point.

b) Now look at the chart below and see if it matches the scenario represented.

<b>Presentation</b>	<b>Practice</b>	<b>Production</b>	<b>Correction</b>
-Supplying information  And  -Explicit grammar instruction	-Fill the banks	-Text creation:  Written: Write about...  or  Oral: Talk to your friend about...	Written: Explicit correction  Or  Oral: Recast

c) Finally, ask yourself how many times you follow these steps and how many times you vary them with others.

Celce Murcia and Hilles (1988), when discussing on whether to teach grammar or not and how to do it, convey that giving students an incomplete grounding in grammar is to do them a great disservice. Their knowledge of grammar will be required and even tested later on, through exams or in everyday use in workplace. Moreover, these tests are probably the main reason why they are studying the language. Hence, the more different experiences the student is provided during his learning the more successful he will be in real life situations. Also, students do best in classes in which the teacher varies the approach in order to accommodate all learning styles; while classes that favor one approach probably will not be equally effective to all students. An eclectic approach would be a better choice to fulfill the class as a whole.

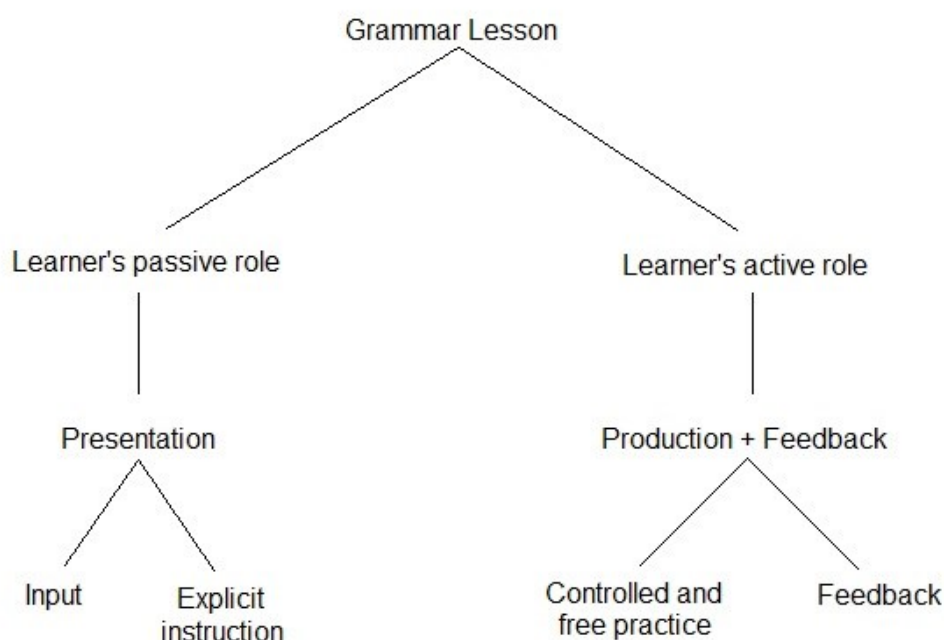
According to the same authors, the grammar lesson consists of four parts: presentation, focused practice, communicative practice, and teacher feedback correction. This is not much different from the PPP model together with the presupposition of corrective feedback whenever necessary. Either ways, the four

instructional options are to be found in any of the two models' phases. In presentation, students can be exposed to input and receive explicit instruction of the grammar point in discussion. In focused practice and communicative practice, controlled and free practice tasks will be proposed to students, which are the two main micro-options of production practice. And, in teacher feedback correction, corrective feedback will be given to the learners whenever correction is necessary.

As one can see, despite of the different labels given by researchers, the state of art principles of a well-balanced grammar lesson is composed of two main moments. The first is the presentation of the grammar point, when a more passive role will be requested of the learner. And the second moment is the production together with feedback, when the learner will perform a more active role, through tasks where he can use the knowledge learned and check it through the feedback he will receive. This can be represented by the model presented below.

Source of figure 2  
A Grammar Lesson Model

---



Therefore, success in form-focused instruction relies on a well-balanced use of the four options, instead of on the use of only one of them. Also, there must be balance between the micro-options selected, so not only success is even more increased, but also the lessons become more dynamic and less predictable; which could prevent the students from demotivation.

## **5. How to teach, then?**

First of all, it is important to remember that, as mentioned before, the concepts presented by the computational model of L2 acquisition and the instructional options go beyond the concept of method. Consequently, it is not the intention here to present a formula or a perfect ready-to-go lesson. There is no such a thing as a recipe when preparing a lesson, especially when it comes to grammar lessons, for the variables are many. It varies from teacher to teacher, group to group, grammar topic to grammar topic, moment of the lesson to moment, and so on.

It would be interesting, though, to provide learners with a development of the grammar topic throughout the four macro-options, i.e., starting with structured input, moving to explicit instruction, followed by production practice and, finally, making use of feedback on the student's production. This way, the input-processing conveyed by the computational model would be complete.

Yet, what micro-options for each of these macro-options the teacher is going to select is up to him – or the school, or whoever is responsible for planning the lesson. Still, it would be more intellectually instigating – and less tedious – if these micro-options could vary along the lessons. The student would not know how to solve the tasks in advance, which would make him need to know how to use the structure, and not just put “the new thing” in space without thinking it through. Besides, he would not know in advance when and where the new structures would come, which not only would provide a natural learning, but also would catch his attention for a much longer time, creating a mood for expectation and motivation.

Consequently, it is not a matter of planning just one lesson, but in fact an intention to plan a line of work, constituted of many lessons, a constant work, that will construct the learner's knowledge, and, consequently, develop his interlanguage. The lesson plans

below were developed throughout my own ELT practice, and exemplify two sequential lessons that make use of different micro-options are presented next, covering the four instructional macro-options.

<b>Lesson 1</b>		
<b>Macro-option</b>	<b>Micro-option</b>	<b>Procedure</b>
Structured input	Input enhancement	- Comparison of sentences; - Teacher highlights the linguistic aspect, by using typological resources.
Explicit instruction	Direct instruction	Written explanations of the grammatical phenomena
Production practice	- Controlled practice – text manipulation; - Free practice – text creation	- Complete the blanks; - Writing of short narratives including the grammar point focused.
Feedback	Teacher feedback – Corrective feedback	- Varying between recast, explicit correction, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation and repetition, as the teacher judges to be necessary.

<b>Lesson 2</b>		
<b>Macro-option</b>	<b>Micro-option</b>	<b>Procedure</b>
Structured input	Input flood	- Use of text, dialogue or song. - Teacher supplies info that leads to the noticing and understanding of the

		structure.
Explicit instruction	Indirect instruction	Consciousness-raising tasks
Production practice	- Controlled practice – text manipulation; - Free practice – text creation	- Dictogloss; - Peers narrate to each other some experience including the grammar point focused.
Feedback	Peer feedback – collaborative work	Negotiation of form.

The examples given do not illustrate the only two possible ways to develop a lesson, so that the next lessons to be planned should not be a repetition of the first two alternately. They should be composed by other different micro-options. Clearly, there would be a moment where the options would end. The teacher can use them again, but favorably in different combinations. He does not even need to wait all the options to cease so that he can come back to one used before. It is profitable to use the same micro-option two lessons ahead, for instance, if it is combined with others when compared to the first pattern in which it showed up.

Of course, it is also possible to use the exact same pattern from a lesson in some other lessons ahead. It is just a matter of not doing it so close to the first time, and trying to make different combinations before repeating it, so the problems concerning anticipation and demotivation mentioned before can be avoided.

## 6. Conclusion

The objective of this article was to present and reflect upon form-focused instructional options for what grammar teaching concerns. Setting the computational model for L2 acquisition as a starting point, it was intended here to discuss if there would be a best way to teach grammar and what it would be. Initially, a presentation of the instructional possibilities was made, where macro and micro-options were pointed out. Next, discussions on the real necessity of selecting one option and on the possibility

of balancing different options during the same lesson were conducted. Finally, examples of lesson plans with different instructional options were given as a way to illustrate possible grammar-lesson conductions that would follow what was being proposed.

There is not a perfect way or a formula for grammar instruction or for any other aspect of language teaching. The intention behind this article is not to present a solution or impose a way to an effective teaching of form-focused grammar. Instead, the presentation of instructional options and some possibilities of use in classroom aimed at giving suggestions and, most importantly, invoking in teachers the interest to develop their own practice and capacity to alternate their attempts according to context and each particular situation they find themselves into. This constant reflection and search for teaching practice improvement are how grammar – and everything else – can be best taught.

## 7. Bibliography

ALJAAFREH, A., and LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. **The Modern Language Journal**, n.78, p. 465–483, dez.1994.

CELCE MURCIA, M. and HILLES, S. **Techniques and resources in teaching grammar**. New York: Pergamon Press, 1988. 189 p.

CUNHA, A.P. de A. and LIMA, M. dos S. O tratamento de erros orais em sala de aula de inglês como LE. In Marília dos Santos Lima (Ed.) **A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002, p. 9-28.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study. **TESOL Quarterly**, Boston, n.28, v.1, p. 188-194, jul. 1994.

\_\_\_\_\_. Learning L2 grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. **Studies in second language acquisition**, Cambridge, n.17, v.3, p.379-410, set. 1995.

DEWEY, J. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1933. 127 p.

ELLIS, N. Rules and instances in foreign language learning: Interaction of explicit and implicit knowledge. **European journal of cognitive psychology**, Leiden, n.3, v.5, p.289-318, mai. 1993.

ELLIS, R. Teaching and research: options in grammar teaching. **TESOL Quarterly**, Boston, n.32, v.1, p.39-60, jul.1998.

\_\_\_\_\_. Input-based approaches to teaching grammar: a review of classroom-oriented research. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, n.19, p. 64-80, set.1999.

KOWAL, M. and SWAIN, M. Using collaborative language production and task to promote student's language awareness. **Language Awareness**. London, n.2, v.3, p.73-93, set. 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003. 418 p.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching grammar. In: Celce-Murcia, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 2ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 1991. 567 p.

LEE, J., and VAN PATTEN, B. **Making Communicative Language Teaching Happen**. New York: McGraw Hill, 2003. 300 p.

LYSTER, R. & RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, n.19, p. 37-66, jan.1997.

LONG, M. H. Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. In: BROWN, H. D., YORIO, C. A., & CRYMES, R. (eds.), **On TESOL '77 Teaching and learning English as a Second Language: Trends in research and practice**. Washington D.C.: TESOL, p.278-294, dez. 1977.

LONG, M. H., INAGAKI, S., & ORTEGA, L. The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. **Modern Language Journal**, Monterey, n.82, v.3, p.357-371, set. 1998.

NASSAJI, H. and SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. **Language Awareness**, London, n.9, v.1, 34-51, jan. 2000.

RAUBER, A. S. and GIL, G. Feedback to grammar mistakes in EFL classes: A case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, n.4, v.1, 2004, p.277-289.

ROBINSON, P. Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. **Studies in second language acquisition**, Cambridge, n.18, p.27-67, nov.1998.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**, Cambridge, vol.30, 1997, p. 73-87.

THORNBURY, S. **How to Teach Grammar**. Essex: Pearson Education / Longman, 1999. 182 p.

VIDAL, R.T. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? **The ESPecialist**, São Paulo, n.28, v.2, p.159-184, nov. 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.

Artigo recebido em: 21.03.2012

Artigo aprovado em: 22.05.2012



## Os processos existenciais em reportagens de capa da revista *Superinteressante*

Lauro Rafael Lima\*

**Resumo:** Este trabalho refere-se ao sistema de transitividade da metafunção ideacional da gramática sistêmico funcional, descrito por Halliday & Mathiessen (2004). Assim, realizou-se um levantamento acerca dos processos existenciais, pelo fato de serem os que apresentam um menor número de exemplos dedicados à sua explicação. Objetiva-se propor novas categorias de classificação para os processos existenciais, inserindo verbos que não são tomados como representando processos existenciais na obra de Halliday & Mathiessen (2004). Com isso, o trabalho explica a sugestão de novos verbos servindo como processos existenciais, baseado nos conceitos propostos pelos próprios autores. As pesquisas foram feitas em reportagens de capa da revista *Superinteressante*, gênero que demonstrou uma frequência relativamente grande se considerarmos o uso desses processos em outros gêneros. Os resultados foram satisfatórios e apontam para a ocorrência de novos verbos (ou seja, que não estão descritos ainda como tal) servindo como processos para orações existenciais.

**Palavras-chave:** gramática sistêmico-funcional; metafunção ideacional; sistema de transitividade; processos existenciais; reportagens.

**Abstract:** This paper refers to the transitivity system of the ideational metafunction of the systemic-functional grammar, described by Halliday & Mathiessen (2004). A survey on the existential processes was accomplished, once they are the ones that show a lower number of examples dedicated to their own explanation. The objective is to propose new categories of classification to the existential processes, inserting verbs that are not taken as representing existential processes in the book of Halliday & Mathiessen (2004). Thus, this paper explains the suggestion of new verbs serving as existential processes, based on the concepts proposed by the authors. The researches were made using cover reports of *Superinteressante* magazine, genre that showed a relatively high frequency if we consider the use of these processes in other genres. The results were satisfactory and indicated the occurrence of new verbs (which are not described as such) serving as processes to existential clauses.

**Keywords:** systemic-functional grammar; ideational metafunction; transitivity system; existential process; reports.

### 1. Introdução

Este trabalho contempla os estudos de gramática sistêmico-funcional na medida em que pretende aprofundar o sistema de transitividade descrito por Halliday &

---

\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Matthiessen (2004) como pertencendo à metafunção ideacional. Mais especificamente, pretendemos fazer um levantamento sobre os processos existenciais que ainda requerem investigações mais apuradas em relação a seu uso. Para isso, analisaremos os processos existenciais em reportagens de capa da revista *Superinteressante*, a fim de tentarmos uma descrição, mesmo que breve, dos processos existenciais em língua portuguesa. Sabemos que as investigações de Halliday & Matthiessen (2004) apontam regularidades na língua inglesa, e, para o estudo do português, precisamos considerar as diferenças léxico-gramaticais que se apresentam.

O objetivo geral desse trabalho é utilizar as categorias da transitividade em gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004) para analisar a ocorrência dos processos existenciais em oito reportagens de capa da revista *Superinteressante*. Além disso, buscamos realizar o mapeamento dos processos existenciais utilizados pelo autor das reportagens, destacar ocorrências de processos tipicamente existenciais e sugerir que outros processos possam ser identificados como existenciais justamente pela sua função na oração.

Destacamos que é pertinente que não se perca a noção dos objetivos e interesses da perspectiva sistêmico-funcional do estudo da linguagem, a qual prioriza o sentido das palavras acima de todos os outros aspectos para classificar e determinar as funções de cada termo. É essa verdade que nos permite ir além da gramática sistêmico-funcional e realizar interpretações mais aprofundadas, sugerindo novas classificações e abrangências sobre uma determinada classificação, como o caso dos processos existenciais, nesse trabalho. A gramática normativa tradicional não abre essa possibilidade de expansão e sugestão de classificação, por isso destacamos esta característica eminente da linguística sistêmico-funcional, no que diz respeito ao interesse acadêmico acerca de pesquisas.

Diante disso, acreditamos que a pesquisa científica se justifica à medida que contribui para noções que poucos descreveram ou dissertaram sobre. Este trabalho acrescenta conceitos e aspectos acerca de um tema pouco discutido: os processos existenciais do sistema de transitividade da gramática sistêmico-funcional.

## 2. Revisão da literatura

Dedicamo-nos a apresentar as categorias utilizadas para o estudo realizado, contemplando a noção de linguagem bem como o conceito e a divisão das metafunções da linguagem, as quais estruturam uma vasta quantidade de estudos sistêmico-funcionais, de acordo com a sua pertinência para este trabalho. Centrar-nos-emos primeiro no conceito de linguagem utilizado, conforme a perspectiva sistêmico-funcional, para posteriormente fazermos referência as três metafunções da linguagem, aprofundando a que será mais utilizada aqui, a metafunção ideacional. A partir disso, destacamos, dentro da metafunção ideacional realizada pelo Sistema de Transitividade, os processos existenciais, com os principais exemplos apresentados para a língua inglesa, citados por Halliday & Hasan (1989), Halliday (1994), Halliday & Matthiessen (2004), Martin, Matthiessen & Painter (2010). Além disso, foi possível coletar alguns exemplos e aplicações em língua portuguesa nos textos de Souza & Dionisio (2008), Cabral, Fuzer & Olioni (2011) e Figueredo (2011).

### 2.1 A linguagem

A Linguística Sistêmico-Funcional entende a linguagem como um sistema. Por isso, pode ser estratificada e categorizada. Halliday & Matthiessen (2004) indicam que se pode estudar a linguagem de acordo com diferentes abordagens. Na abordagem deles, “a linguagem é um sistema semiótico complexo, tendo vários níveis, ou estratos” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). Sendo assim, os estudos sistêmico-funcionais também dividem a linguagem de acordo com diferentes níveis ou estratificações: no plano da expressão, a linguagem apresenta as categorias da fonética e da fonologia (o sistema sonoro); no plano do conteúdo, estão a léxico-gramática e a semântica; no plano do contexto, está a principal categoria para os estudos sistêmico-funcionais, ou seja, a noção do contexto e a sua influência nas escolhas e realizações do falante. A Figura 1, adaptada e traduzida livremente, ilustra essa estratificação:

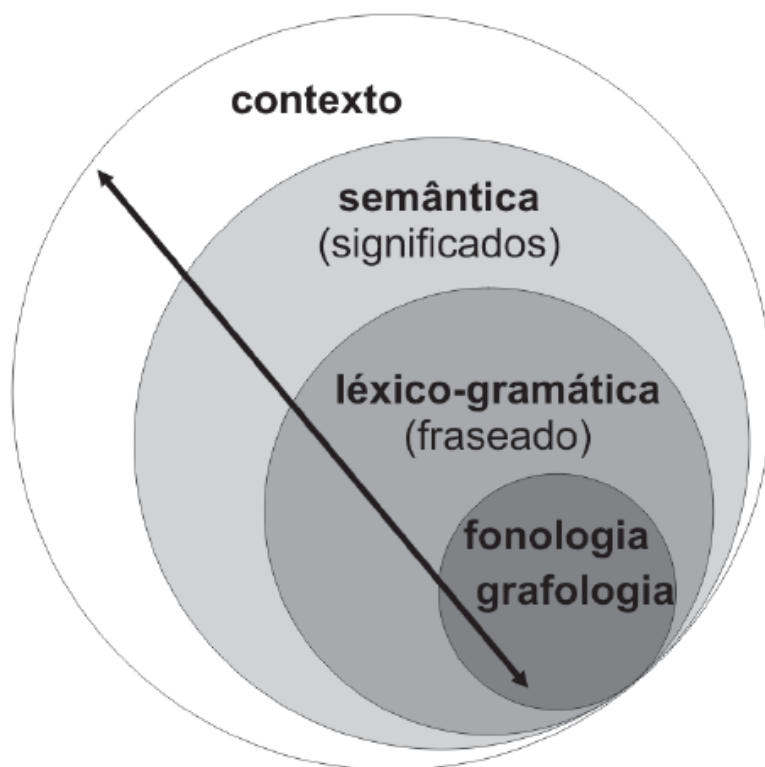


Figura 1: Estratificação (Fonte: adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004, p.25)

Portanto, é essencial que se parta da noção de linguagem como sistema e da participação do contexto como um influente determinante.

Além disso, pode-se destacar o conceito que Martin, Matthiessen & Painter (2010) apresentam, respondendo à pergunta “O que é gramática funcional?”:

a gramática funcional é uma teoria de gramática. É um recurso para um envolvimento com a gramática de qualquer língua; é um meio de olhar para a gramática de uma língua em termos de como ela é utilizada. Ela interpreta a gramática de uma língua como um sistema – como um sistema que permite as pessoas interagirem uma com a outra e fazerem sentido da sua experiência de mundo. Ela explora a gramática como sendo moldada, ao mesmo tempo em que desempenha um papel significativo nesse molde, pela maneira que levamos nossas vidas. (MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER, 2010, p.1)<sup>1</sup>

Denota-se, a partir dessas informações que as categorias que serão aqui analisadas tratam da linguagem como sistema e da linguagem em uso.

---

<sup>1</sup> Tradução minha.

## 2.2 Metafunções

A abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1989; 1994; HALLIDAY E MATTHIESSEN, 1999, 2004; MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER, 2010) entende que estudar a linguagem sob essa perspectiva é focar a análise sobre a oração em vez de sobre a sentença. Para fazer isso, existem três maneiras nomeadas pelos autores como metafunções, as quais conduzem aos modos como a linguagem representa o mundo, estabelece relações interpessoais e organiza o discurso.

No prefácio de *An Introduction to Functional Grammar* (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), os autores afirmam que a metafunção é um dos conceitos que compõem o que pode ser chamado de “arquitetura” da linguagem. Sendo assim, para fins didáticos, torna-se essencial separarmos as metafunções ideacional, interpessoal e textual, aprofundando posteriormente a de nosso maior interesse, a metafunção ideacional.

Segundo os autores, a linguagem funciona como uma teoria da experiência humana, afinal não há nada na experiência humana que não possa ser transformado em sentido, o que eles chamam de *metafunção ideacional*, dividida em dois segmentos: o experiencial e o lógico. Paralelamente a isso, destacamos que sempre que a linguagem é utilizada, alguma coisa está acontecendo. Uma oração não é somente um processo com participantes e circunstâncias, ela é também interação. É a partir da linguagem que os seres humanos podem interagir trocando informações, bens e serviços. Essa característica é chamada de *metafunção interpessoal*, o que sugere sua interatividade e pessoalidade. O terceiro componente da linguagem se refere ao modo como ela constrói os textos, isto é, como as sequências são organizadas no discurso, estabelecendo coesão e continuidade. Esse componente é o que os autores denominam *metafunção textual*.

Dessa forma, as três metafunções podem ser ilustradas de acordo com a Figura 2.

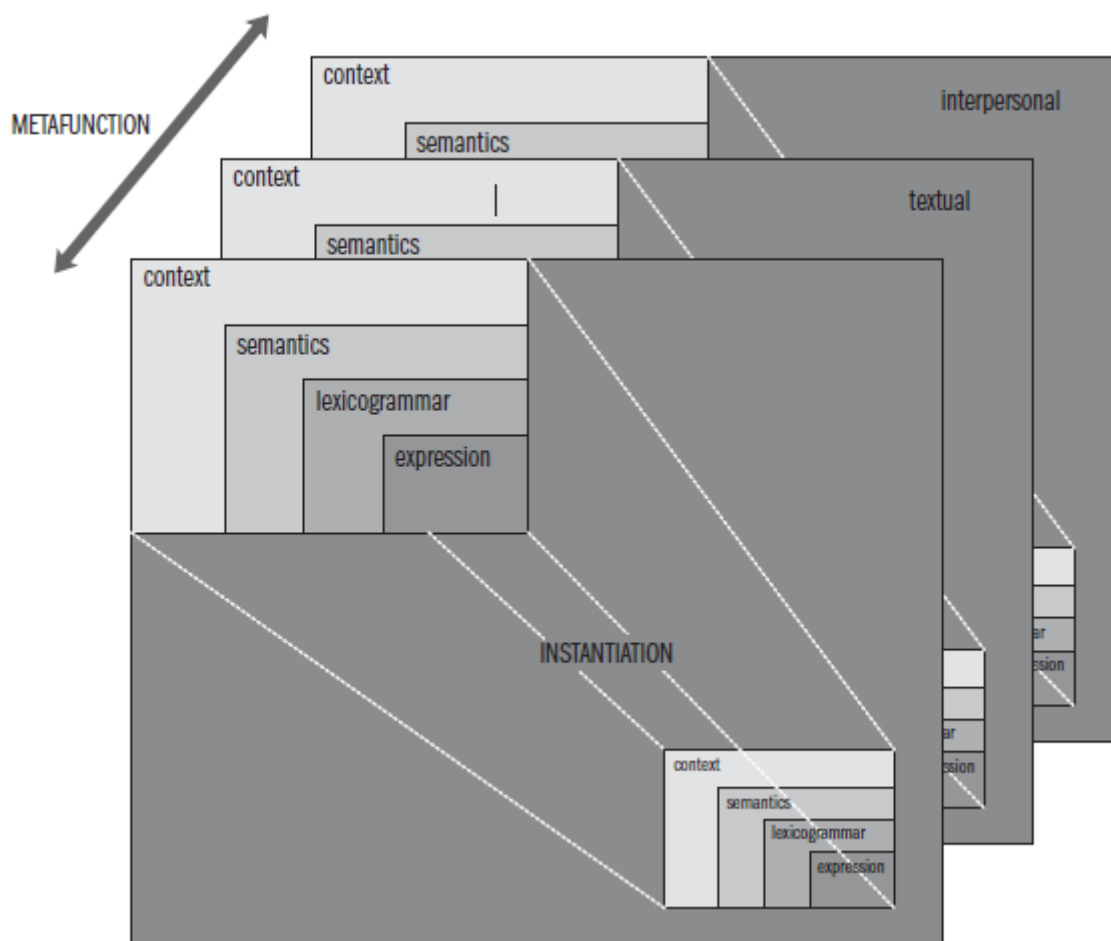


Figura 2: Metafunção (Fonte: Halliday & Matthiessen, 2004, p.30)

Halliday & Matthiessen (2004) alertam ainda para o porquê de classificar esses três componentes como “metafunções”, e não simplesmente “funções”. Afinal, existe uma clássica tradição de referir-se à noção de “função” como simplesmente “objetivo” ou “meio” de uso da linguagem. Assim, eles destacam o fato de que a análise sistemática demonstra que a funcionalidade é intrínseca à linguagem. Então, “o termo ‘metafunção’ foi adotado para sugerir que a função é um componente integral dentro da teoria como um todo.” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p.31).

### 2.3 Metafunção Ideacional

Torna-se necessário, após uma breve introdução da noção de metafunção e das suas três subdivisões, aprofundar os conceitos daquela que é mais pertinente para o nosso trabalho, a metafunção ideacional. Enquanto as metafunções interpessoal e textual

apresentam, respectivamente, a oração como troca e como mensagem, a metafunção ideacional apresenta a oração como experiência, isto é, o processo que ocorre, quais são os seus participantes e as circunstâncias envolvidas.

Martin, Matthiessen & Painter (2010) apresentam uma explicação abrangente e comparativa com a gramática tradicional sobre a metafunção ideacional:

isso envolve olhar para os processos em um texto – processos nomeando eventos tomando lugar (‘ir’, ‘cozinhar’, ‘pensar’, ‘dormir’ e assim por diante) ou relações entre coisas (‘ser’, ‘parecer’, ‘ter’ e assim por diante). Então você divide o texto em processos e qualquer coisa que “vá com” eles (quem fez o quê com quem, onde, quando, como, por quê, etc). Se você tem alguma ideia do que é um verbo, você pode pensar em procurar por processos como se procura por verbos. Alguns de vocês talvez se lembrem da noção da gramática tradicional escolar de que verbos são palavras de “ação”. Isso pode ser útil, contanto que você mantenha em mente que muitos verbos (como “ser” e “ter”) referem-se a relações, não ações. (MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER, 2010, p.5)<sup>2</sup>

Sendo assim, encontra-se reforço teórico para a comparação que se pode estabelecer entre gramática tradicional e gramática funcional.

### 2.3.1 Transitividade

Em primeiro lugar, destacamos a noção de transitividade de acordo com a gramática sistêmico-funcional da língua inglesa. Cada um dos processos que podem ser realizados apresenta diferentes tipos de participantes, que são nomeados de acordo com sua função no processo. A partir disso, estabelece-se o sistema de transitividade da gramática sistêmico-funcional, baseando o sistema nas funções desempenhadas pelos participantes em cada processo. As categorias nomeadas de acordo com cada processo, bem como os subtipos daquelas que os apresentarem e os participantes principais em cada um são sumarizadas na Figura 3:

---

<sup>2</sup> Tradução minha.

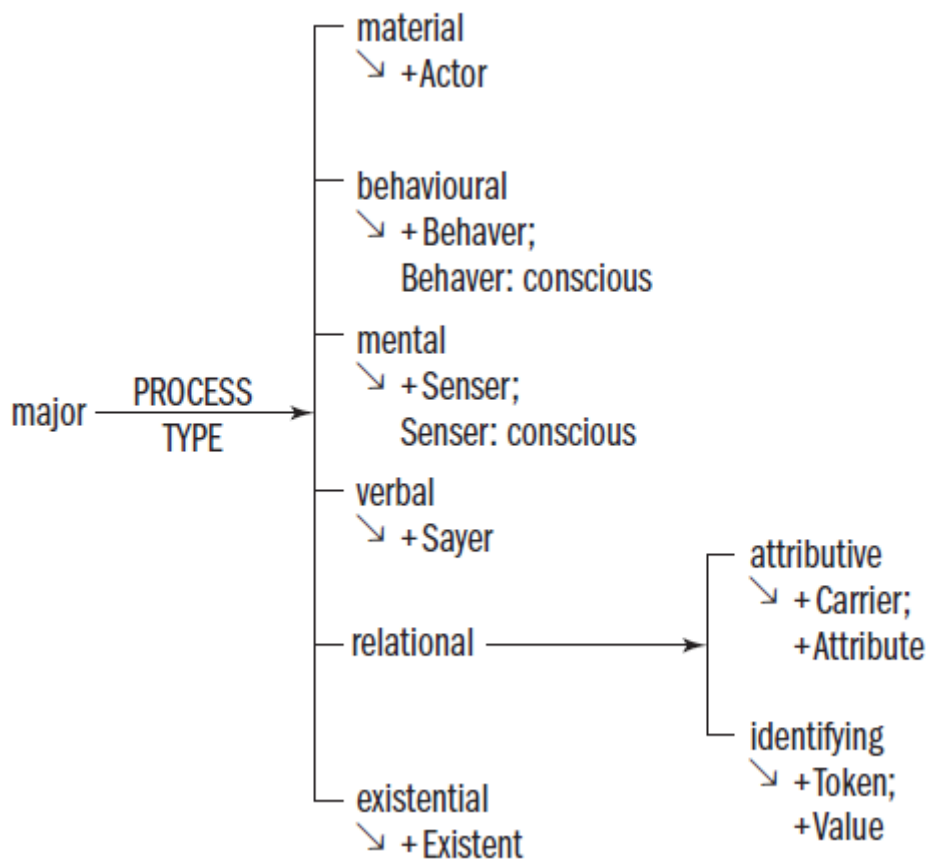


Figura 3: Transitividade (Fonte: Halliday & Matthiessen, 2004, p.173).

Existem seis tipos de processos categorizados e cada um desses processos envolve diferentes tipos de participantes. Faremos, então, um breve resumo da função de cada um deles.

Os três principais processos são o material, o mental e o relacional. Os processos *materiais* correspondem à construção ou à modificação de alguma coisa no mundo material, já os processos *mentais* se referem a experiências emocionais por parte do indivíduo falante, enquanto os processos *relacionais* são utilizados para identificar ou classificar esse indivíduo, ou então, objetos, fenômenos. Os outros três tipos de processos são o comportamental, o verbal e o existencial. Os processos *comportamentais* situam-se em uma fronteira entre os processos materiais e mentais, representando os estados de consciência e estado fisiológico. Os processos *verbais*, por outro lado, estão situados na fronteira entre os processos mentais e relacionais; eles correspondem aos processos de “dizer” e “construir sentido”. Por último, os processos *existenciais*, que são reconhecidos simplesmente como os processos de “ser”, estão na



fronteira entre os processos relacionais e materiais, A relação dos processos e de suas fronteiras pode ser identificado de acordo com a Figura 4.

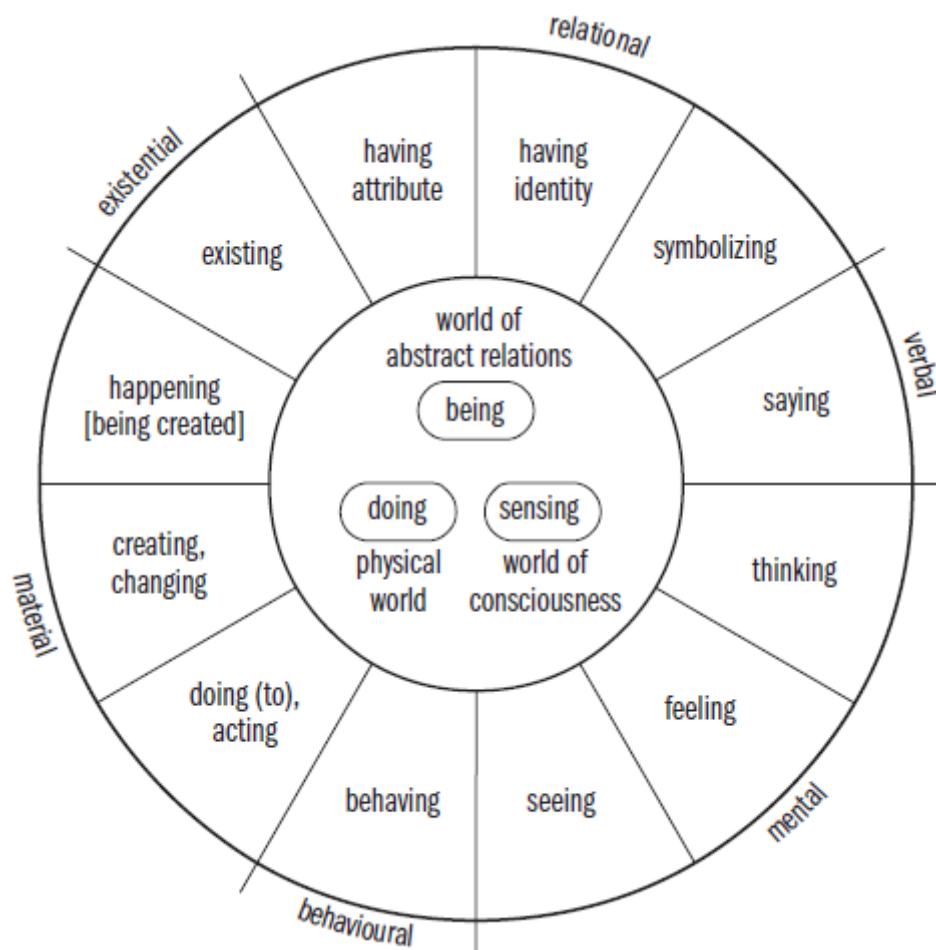


Figura 4: Tipos de Processos (Fonte: Halliday & Matthiessen, 2004, p.172).

Diante disso, destacamos alguns exemplos, para melhor ilustrar a apresentação dos seis tipos de processos que compõem o sistema de transitividade dentro da metafunção ideacional da gramática sistêmico-funcional, isto é, processos materiais, processos mentais, processos comportamentais, processos verbais, processos relacionais e processos existenciais. Para analisar os exemplos trazidos por Halliday & Mathiessen (2004), observe a Figura 5.

Process type	Example (Process + participants underlined; Process in bold; circumstances in italics)
material	<i>During the European scramble for Africa, <u>Nigeria</u> <b>fell</b> to the British.</i>
	and the <u>British</u> <b>ruled</b> it until 1960
behavioural	<u>people</u> are <b>laughing</b> .
mental	The Ibos <b>did not approve</b> of kings.
verbal	so <u>we</u> <b>say</b> → that every fourth African is a Nigerian
	<b>Can you tell</b> us about the political and cultural make-up of Nigeria?
relational	that <u>every fourth African</u> <b>is</b> a Nigerian.
existential	so today there's <b>Christianity</b> in the south

Figura 5: Exemplos de diferentes tipos de processos (Fonte: Halliday & Matthiessen, 2004, p.171)

### 2.3.2 Processos Existenciais

Segundo Halliday & Matthiessen (2004), os processos existenciais “representam que algo existe ou acontece”. Os autores destacam que não são muito comuns no discurso e que somente cerca de 3 ou 4 por cento dos processos em língua inglesa são existenciais. No entanto, eles têm uma importante contribuição para vários tipos de texto. Na Figura 6, há exemplos de processos que aparecem em orações existenciais:

Type		Verbs
neutral	exist	exist, remain
	happen	arise; occur, come about, happen, take place
+ circumstantial feature	time	follow, ensue
	place	sit, stand, lie; hang, rise, stretch, emerge, grow
abstract		erupt, flourish, prevail

Figura 6: Exemplos de verbos servindo como processo em orações existenciais. (Fonte: Halliday & Matthiessen, 2004, p.258).

Na versão de 1994 de *An Introduction to Functional Grammar*, há um parágrafo que explicita o quadro acima, que divide os verbos que funcionam como processos existenciais em grupos, da seguinte maneira:

um grupo (processos neutros) é uma pequena quantidade de verbos proximamente relacionados ao sentido de “existir” ou “acontecer”:

existir, permanecer, surgir, ocorrer, vir à tona. O outro grupo (processos circunstanciais) envolve alguma característica circunstancial: de tempo (...) ou lugar (...). Porém um número considerável de outros verbos pode ser usado na série de orações existenciais abstratas (...). (HALLIDAY, 1994, p.142)<sup>3</sup>

Não destacamos os exemplos porque parecem muito diferentes dos que ocorrem em português, portanto deixaremos para dar destaques nos exemplos do *corpus* deste trabalho na seção destinada à análise dos resultados. Assim, surge a primeira justificativa e um dos objetivos do trabalho, isto é, encontrar outros exemplos de processos que funcionem como existenciais, de acordo com os conceitos até então destacados.

Quanto aos participantes, a oração em que ocorre um processo existencial apresenta apenas um, o Existente. “Em princípio, pode “existir” qualquer tipo de fenômeno que pode ser construído como “coisa”: pessoa, objeto, instituição abstração” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). Ressaltamos nesse ponto que essa é uma das diferenças dos processos existenciais em relação aos outros dois processos que estabelecem limites com ele (ver Figura 4): ambos os processos podem possuir um participante secundário, além do(s) principal(is), enquanto os processos existenciais possuem sempre apenas o Existente, o que fica claro na Figura 7:

---

<sup>3</sup> Tradução minha.

Tipos de oração	Significado da categoria	Exemplos de processos	Participantes
Material Transformativa Criativa	fazer acontecer	<i>fazer, beber, praticar, aparecer, pagar, exercer, ocorrer.</i>	Ator Meta Escopo Beneficiário (Cliente e Receptor)
Mental Perceptiva Cognitiva Emotiva Desiderativa	perceber pensar sentir desejar	<i>perceber, ver, ouvir, lembrar, pensar, saber, gostar, odiar, amar, querer</i>	Experienciador Fenômeno*
Relacional Intensiva Possessiva Circunstancial	caracterizar identificar	<i>ser (danosa) ser (o pentacampeão) ter (dinheiro) estar (na seleção)</i>	Portador Atributo Identificado Identificador
Comportamental	comportar-se	<i>rir, chorar, dormir, pular, golpear</i>	Comportante Comportamento
Verbal	dizer	<i>dizer, perguntar, responder, contar, relatar, explicar</i>	Dizente Verbiagem** Receptor Alvo
Existencial	existir	haver, existir	Existente

Figura 7: Tipos de processos, seus significados e participantes característicos (Fonte: Cabral, Fuzer & Olioni, 2011, p.190).

Quanto ao sentido, os autores destacam a proximidade com os processos materiais-criativos. Segundo eles, existe uma pequena diferença entre ambos, como nos exemplos “há um roubo” (existencial) e “um roubo acontece” (material-criativo), observado no último exemplo que, de acordo com os autores, o tempo presente sugere que “o roubo está acontecendo”.

É justamente nesse ponto o foco do nosso trabalho. Serão as orações “o roubo aconteceu” e “o roubo está acontecendo” iguais em sentido? Pelo que se percebe, o primeiro exemplo sugere uma clara relação existencial, colocando o roubo como algo que existiu no mundo em um passado recente ou não – sendo, portanto, classificado como existencial –, enquanto o segundo exemplo sugere o processo de criação desse roubo, ou seja, um processo material do tipo criativo. Halliday & Matthiessen (2004) não citam outros exemplos e encerram a discussão sobre o assunto nesse ponto.

Tentando encontrar respostas para o problema até então não resolvido, o *Deploying Functional Grammar* (MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER, 2010) não é

satisfatório, pelo menos, não para os nossos objetivos. O processo existencial é descrito em poucas linhas e com ainda menos exemplos, não acrescentando nada de novo ao que já se sabia. A principal referência feita pelos autores é a semelhança dos processos existenciais com os processos relacionais:

Orações Existenciais assemelham às relacionais pelo fato de que elas constroem um participante envolvido em um processo de “ser”, mas diferem-se delas pelo fato de que existe apenas um participante, o Existente, que é introduzido no texto. (MARTIN, MATHIESSEN & PAINTER, 2010, p. 108)<sup>4</sup>

No ponto em que o livro apresenta novidades, em discussões como a confusão entre alguns tipos de processos, com subseções intituladas como “Material ou Relacional?”, “Mental ou Comportamental?” e “Relacional ou Verbal”, há explicações que não são claras em *An Introduction to Functional Grammar* (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004); no entanto, não existem referências aos processos existenciais, o que representa outra justificativa para a elaboração deste trabalho.

#### 4. Metodologia

O *corpus* da pesquisa é composto de 8 (oito) reportagens de capa selecionadas do *site* da revista *Superinteressante* durante o ano de 2009, conforme disponibilidade via *web*. A *Superinteressante* foi escolhida por apresentar um grande número de processos existenciais.

Diante disso, para proceder à análise, seguiram-se os seguintes passos: identificação dos processos existenciais que compõem as reportagens, de acordo com os conceitos de Halliday & Matthiessen (2004); separação entre os processos tipicamente existenciais daqueles não citados em nenhuma das bibliografias estudadas relacionadas à gramática sistêmico-funcional; discussão acerca da possibilidade de processos não comumente existenciais serem entendidos como tal, pelo seu uso e sentido que atribuem ao texto.

Assim sendo, nomearam-se as oito reportagens de A a H, e os exemplos foram enumerados. Portanto, o exemplo A1 refere-se ao primeiro processo existencial

---

<sup>4</sup> Tradução minha.

encontrado na primeira reportagem; A2, o segundo processo da primeira reportagem, B1, o primeiro processo da segunda reportagem, e assim sucessivamente. Para este trabalho, apenas alguns exemplos foram destacados.

## 5. Resultados

Na pesquisa realizada em oito reportagens de capa da revista *Superinteressante*, foram encontradas 139 ocorrências de processos existenciais. Destes, separamos ocorrências de verbos que realizam processos tipicamente existenciais e ocorrências como sugestão de verbos que realizem processos existenciais, na tentativa de propor a discussão sobre tais exemplos. Observamos a média de 17,375 ocorrências de processos existenciais por reportagem, apesar da afirmação de Halliday & Matthiessen (2004) de que esses processos não são muito frequentes.

No primeiro grupo (dos verbos tipicamente existenciais) foram encontradas 109 ocorrências de verbos que realizam processos existenciais, pela presença constante nas bibliografias analisadas. Processos como “existir”, “haver”, “acontecer” e “ocorrer” – a partir das leituras de Halliday (1994), Halliday & Matthiessen (2004) e Martin, Matthiessen & Painter (2010) – são percebidos como tipicamente existenciais por se tratarem da representação de determinados seres (animados ou não) ou entidades (concretas ou abstratas) como existentes ou não existentes no mundo, como se percebe nos exemplos a seguir.

No Quadro 1, os exemplos B10 e H12 apresentam o verbo “haver”, que representa, respectivamente, a existência das entidades “contrabando de imigrantes ilegais” e “homens suficientes”. É um processo tipicamente existencial por referência direta ao sentido atribuído por ele ao participante representado:

B8: **Há** também o contrabando de imigrantes ilegais, em que o cliente paga o contrabandista por sua travessia.

H10: O motivo: não **havia** homens suficientes que preenchessem os requisitos de ter pelo menos 60 quilos, 1,60 metro e 26 dentes.

Quadro 1. Exemplos B8 e H10. Fonte: elaborado pelo autor.

Os exemplos D1 e F7, no Quadro 2, denotam com o próprio processo “existir” a existência de “uns 6 bilhões de pessoas” e a não-existência de “telecinesia”. Não restam dúvidas quanto à classificação do verbo “existir” como realizador de processos existenciais, já que o próprio termo já pressupõe essa classificação, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa.

*D1: Devem existir uns 6 bilhões de pessoas com o mesmo problema.*

*F6: Se ninguém conseguisse, nunca, estaria tudo resolvido: a telecinesia não existe e pronto.*

Quadro 2. Exemplos D1 e F6. Fonte: elaborado pelo autor.

Em C6 e E16 (ver Quadro 3), temos ocorrência de verbos que realizam processos de “acontecer”. Eles denotam, nesses casos, a existência dos participantes “uma coisa inédita” e “isso”, respectivamente. É importante observar que Halliday & Matthiessen (2004) consideram a possibilidade de tais processos aparecerem em contextos nos quais seriam classificados como relacionais, principalmente quando apresentarem dois participantes, estabelecendo – obviamente – uma relação entre eles. Podemos sugerir, a partir disso, que o verbo “acontecer” dependa da quantidade de participantes para ser classificado, isto é, com dois participantes, é relacional, mas com apenas um, é existencial. Nos exemplos do Quadro 3, são destacados como existenciais, pelos motivos já apresentados.

*C6: Então aconteceu com eles uma coisa inédita no mundo animal.*

*E16: E, para que isso aconteça e dure, é preciso que você entre num processo constante e paulatino de mudança de hábitos alimentares e de atividade física, para emagrecer devagar.*

Quadro 3. Exemplos C6 e E16. Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda, o verbo “ocorrer” representa, no Quadro 4, o participante “um processo chamado cetose” como existente apenas em determinadas circunstâncias, no caso, “quando o corpo não tem o seu combustível preferido, a glicose”.

*E14: A Dieta de Atkins, por exemplo. Seu pulo-do-gato seria um processo chamado cetose, que **ocorre** quando o corpo não tem seu combustível preferido, a glicose(...).*

Quadro 4. Exemplo E14. Fonte: elaborado pelo autor.

Observamos, além disso, podemos interpretar o exemplo da seguinte maneira: “um processo chamado cetose ocorre quando o corpo não tem glicose” e, ao mesmo tempo, “um processo chamado cetose não ocorre quando o corpo tem glicose”. Isso significa que a existência de “um processo chamado cetose” está diretamente ligado à não existência de “glicose”. Essa interpretação reforça nosso intuito de entender o verbo “ocorre” como designando um processo existencial nesse contexto.

Também houve muitas ocorrências do verbo “ter” aplicado com o sentido de “existir”, comum no português brasileiro quando se utiliza uma linguagem mais informal, mais próxima do coloquial, o que é característico da revista *Superinteressante*, numa tentativa de aproximar a linguagem da revista à do leitor. No exemplo E1, no Quadro 5, aparece um exemplo com três ocorrências seguidas desse verbo funcionando como processo existencial. Destacamos ainda que, na língua inglesa, esse processo não é relatado por Halliday & Matthiessen (2004) como existencial em nenhum momento.

*E1: **Tem** a dieta de Beverly Hills: só fruta por 10 dias e a silhueta da Victoria Beckham garantida. **Tem** a do Dr. Atkins: controla carboidratos, libera geral proteínas e gorduras. **Tem** também da sopa, da lua, do arroz, do alfabeto, das cores.*

Quadro 5. Exemplo E1. Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, destacamos a presença de processos que não são comumente tratados como existenciais, ou pelo menos não são trazidos como exemplos pela bibliografia utilizada. Foram encontradas e analisadas 30 (trinta) ocorrências e, dentre elas, destacam-se, primeiramente, os verbos “surgir”, “aparecer”, “começar”. Apresentamos esses processos como existenciais pelo fato de indicarem o início de uma existência: algo (ser ou entidade) que não existia, mas passou a existir. Em todos os exemplos,



podem ser substituídos por “começar a existir”, para que seja verificada essa ideia, como em B7 e G19 (no Quadro 6), nos quais o processo “surgir” refere-se aos participantes “o tráfico de cigarro” e “uma variação que infectasse o homem”, respectivamente, como existentes de tal processo. Afinal, se surgiram, passaram a existir:

*B5: O tráfico de cigarro surgiu como uma das atividades ilegais mais lucrativas e generalizadas nos países da ex-Iugoslávia nos anos 90.*

*G17: Aí foi questão de tempo para surgir uma variação que infectasse o homem.*

Quadro 6. Exemplos B5 e G17. Fonte: elaborado pelo autor.

Da mesma maneira, pode-se interpretar o processo “aparecer” nos exemplos D8 e F7, presentes no Quadro 7, indicando o início de uma existência dos participantes “os benefícios” e “cada uma”, respectivamente. É pertinente observar que esses dois processos também são destacados por Halliday & Matthiessen (2004) como relacionais, mas não nos contextos apresentados. Assim, surge uma classificação parecida com o que propusemos para o verbo “acontecer”, ou seja, o verbo “aparecer” seria classificado como relacional quando envolver dois participantes e como existencial quando envolver somente um participante, como é o caso dos exemplos do Quadro 7. Esse processo é bastante comum em língua portuguesa, o verbo “aparecer” costuma figurar com o sentido de “surgir”, “iniciar”, “começar”, destacando o início da existência de uma entidade.

*D8: Segundo cientistas da Universidade de Michigan, os benefícios começam a aparecer depois de 12 dias.*

*F7: Cada uma aparecia na tela do computador por 3 segundos.*

Quadro 7. Exemplos D8 e F7. Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda, o próprio processo “começar” indica aparentemente a noção de início da existência dos participantes “essa história” (que ocorre em B3) e “a 2ª Guerra” (que ocorre em H1). No Quadro 8, observamos esses dois exemplos.

*B3: Essa história **tinha começado** em 1991, quando Bout, formado em letras, foi parar em Angola como tradutor do Exército soviético.*

*H1: A 2ª Guerra **começou** em Gdansk, às 4h45 de 1º de setembro de 1939, quando um navio alemão atacou um forte polonês, e terminou em Tóquio, ao meio-dia de 15 de agosto de 1945, quando o imperador japonês se rendeu à bomba atômica americana.*

Quadro 8. Exemplos B3 e H1. Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, temos a ocorrência do verbo “vir”, não no sentido de deslocamento, mas sim no mesmo sentido de “surgir”, ou de “começar a existir”, como nos exemplos G21 e H4, no Quadro 9. Poder-se-ia interpretar esse exemplo também como uma marca de coloquialismo, como acontece com o verbo “ter”, em português, no entanto, esta já está consolidada, enquanto aquela é apenas uma sugestão de interpretação nossa.

*G21: Se a cada ano **vem** uma gripe nova, em intervalos mais longos aparecem algumas realmente violentas.*

*H4: **Veio** a obsessão em ocupar Stalingrado, um ponto importante, mas não imprescindível*

Quadro 9. Exemplos G21 e H4. Fonte: elaborado pelo autor.

Dentro da interpretação de marcação coloquial, surgiu no *corpus* da pesquisa a expressão “tomar forma”, no exemplo A2, que está apresentado no Quadro 10. Assim, se entendemos que algo que “toma forma” é algo que “surge” e, portanto, é algo que “começa a existir”, temos que o exemplo abaixo também pode ser classificado como um processo existencial. Diante disso, destaca-se o grupo nominal “forma” como Escopo do processo, por isso destacado junto à locução verbal.

*A2: Mas antes, vamos fazer uma escala onde a lenda **começou a tomar forma**: a Sierra Maestra, quartel-general dos rebeldes cubanos em 1958.*

Quadro 10. Exemplo A2. Fonte: elaborado pelo autor.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, priorizando o sentido dos processos para determinar a sua classificação, como sugere a abordagem sistêmico-funcional, podemos classificar – desde que haja apenas um participante – os processos “continuar” e “permanecer” como existenciais por indicarem a ação de “continuar a existir”, como ocorre nos exemplos A1 e B2, que indicam uma continuidade de existência aos participantes “a imagem dele” e “o 14º Exército russo”, respectivamente, como se observa no Quadro 11:

<p><i>A1: A imagem dele <b>continua</b> em todo lugar - tatuagens, camisetas, na capa da SUPER...</i></p> <p><i>B2: Após a queda da URSS, o 14º Exército russo <b>permaneceu</b> como uma força de paz na Transnístria – uma estreita faixa industrializada da miserável Moldávia localizada ao longo da fronteira com a Ucrânia.</i></p>
---

Quadro 11. Exemplos A1 e B2. Fonte: elaborado pelo autor.

Finalizando a sequência da abordagem não apenas da representação de entidades como existentes ou não, mas sim como um processo de início, meio e fim, já destacamos os processos que indicam “iniciar a existir”, os processos que indicam “continuar a existir”. Por último, temos os processos que indicam o “deixar de existir”, como “acabar”, “terminar” e “sumir”, nos exemplos abaixo.

O verbo “acabar” denota o fim da existência do participante “a guerra” (exemplo A6, Quadro 12). Observa-se que ele poderia ser substituído, sem prejuízo de sentido, pela locução verbal “deixou de existir”. Em um processo inverso, vemos que “a escravidão” (exemplo B6, Quadro 12) é um participante representado como algo que não acabou e, portanto, ainda existe. Diante dessa interpretação, considera-se pertinente classificá-los como processos existenciais. É importante destacar, nesse momento, que o estudo da linguagem sob uma abordagem sistêmico-funcional prioriza o sentido dos verbos agindo como determinado processo, o que vai ao encontro do que tentamos propor.

*A6: Aí, logo que a guerra acabou, Hilda correu para Cuba.*

*B6: A escravidão não acabou: mafiosos internacionais contrabandeiam mulheres e as forçam a trabalhar como prostitutas.*

Quadro 12. Exemplos B5 e G17. Fonte: elaborado pelo autor.

Na mesma relação, levando em conta o término de uma existência, o processo “terminar” também apresenta a mesma relação de final de existência para os participantes “a 2ª Guerra”, em H1, e para “o Dia B”, em H8, ambos no Quadro 13. O verbo “terminar” pode ser descrito como a relação em si do término de uma existência, podendo ser, em virtude disso, ser classificado como processo existencial.

*H1: A 2ª Guerra começou em Gdansk, às 4h45 de 1º de setembro de 1939, quando um navio alemão atacou um forte polonês, e terminou em Tóquio, ao meio-dia de 15 de agosto de 1945, quando o imperador japonês se rendeu à bomba atômica americana.*

*H8: Foi a maior batalha de blindados de todos os tempos, 3 mil para cada lado, mas o Dia B, 4 de julho de 1943, terminou com uma vantagem decisiva para os comunistas.*

Quadro 13. Exemplos H1 e H8. Fonte: elaborado pelo autor.

No exemplo G1 do Quadro 14, temos a representação do final da existência do participante “esse sono mais do que mórbido”, representado pelo verbo “sumir”, o qual denota a mesma relação já destacada pelos verbos dos exemplos presentes nos quadros 12 e 13. Afinal, se o Existente destacado “sumiu”, significa que, momentaneamente ou não, ele deixou de existir naquele determinado espaço e tempo. É necessário sempre interpretar a noção de existência (ou não existência) presente na frase antes de classificar o processo como existencial.

*G1 Esse sono mais do que mórbido matou 5 milhões de pessoas. Depois sumiu sem deixar vestígio nenhum.*

Quadro 14. Exemplo G1. Fonte: elaborado pelo autor.

O próprio “deixar de existir”, locução que representa o sentido que os verbos citados acima denotam ao texto, aparece no *corpus* no exemplo F16 (destacado no Quadro 15) e seria classificado de acordo com a abordagem sistêmico-funcional – assim propomos – como existencial. Essa relação contribui para as afirmações aqui destacadas.

<p><i>F16 Na escala das coisas grandes efeitos desse tipo evaporam. <u>Deixam de existir.</u></i></p>
---

Quadro 15. Exemplo F16. Fonte: elaborado pelo autor.

Diante dos resultados apresentados, destacamos a quantidade de processos existenciais que podem ser classificados dessa forma, mas que não são trazidos como exemplos nas bibliografias existentes. É pertinente destacar que Halliday & Matthiessen (2004) apresentam apenas uma introdução à gramática sistêmico-funcional, o que nos permite inferir que muitos exemplos de verbos que realizam processos existenciais não estão descritos nessa introdução, mas que possivelmente estarão numa obra que descreva as classificações da abordagem sistêmico-funcional como um todo.

Dessa forma, acreditamos que um estudo que objetive a análise de processos recorrentes em diferentes textos pertencentes a um determinado gênero discursivo, como é o caso deste trabalho, ajuda a construir o conhecimento acerca da linguagem na abordagem sistêmico-funcional. Além de, certamente, auxiliar os estudantes da gramática sistêmico-funcional a compreenderem melhor alguns conceitos que possivelmente ainda estejam um tanto quanto obscuros.

## 6. Considerações finais

Os processos existenciais ocupam pouco espaço na bibliografia sobre a gramática sistêmico-funcional e geralmente são alvo de poucos estudos em função do pouco número de ocorrências (HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER,

2010). Observamos que, em todas as bibliografias analisadas, os processos existenciais correspondem ao último processo descrito e possuem o menor número de exemplos com verbos servindo como tal processo (SOUZA & DIONISIO, 2008; CABRAL, FUZER & OLIONI, 2011; FIGUEREDO, 2011). Em virtude disso, consideramos que este estudo contribui para um aprofundamento nas questões relacionadas a tais processos, já que é uma tentativa de aprofundar os conceitos teóricos relacionados aos processos existenciais, bem como de inserção de um maior número e exemplos. Acreditamos que os processos existenciais em língua portuguesa não podem ser restringidos aos verbos tratados na bibliografia atual, como Halliday & Matthiessen (2004), nem com a pouca atenção dada à sua definição, principalmente nas referências feitas em comparação a demais processos, observadas em Martin, J.R; Matthiessen, C. M. I. M.; Painter, C. (2010). Afinal, são muitos os verbos que podem realizar processos que denotem a ideia de existência, conforme foi descrito neste trabalho.

Constatamos, com esse trabalho, que outros verbos podem assumir a significação de existência de um ser ou de uma entidade. De acordo com os exemplos analisados, e a teoria fundamentada, é pertinente descrever diversos processos (não descritos ainda pela bibliografia atual) como existenciais. Destacamos também que as limitações do trabalho ocorrem justamente em função do pouco que se diz sobre os processos existenciais.

A pesquisa científica em linguística sistêmico-funcional é válida na medida em que tenta contribuir para a solidificação do *sistema*, classificando funções de acordo com a *função* dos termos analisados. A pesquisa científica relacionada aos gêneros discursivos é pertinente no momento em que contribui para o aprofundamento da prática de um gênero discursivo, destacando o contexto, a situação, os envolvidos, o ambiente. Acreditamos que esse trabalho abrange, significativamente, estes itens.

### **Referências Bibliográficas**

BLANCO, G. Memória – esquecer para lembrar (abril/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

BLANCO, G. Mundo paranormal (julho/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

CARMELLO, C. Dieta sem segredos (maio/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

CABRAL S.R.S; FUZER, C; OLIONI, R.C. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional1. **Revista Calidoscópico**, Vol. 9, n. 3, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to function grammar**. 2. ed. London:ROUTLEDGE, 1994.

HALLIDAY, M. A. K; MATHIESSEN C. M. I. M. **An introduction to function grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2004.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HORTA, M. Máfia (fevereiro/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

MARTIN, J.R; MATHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. **Deploying Functional Grammar**. Beijing: The Comercial Press, 2010.

MATHIESSEN, C. M. I. M; TERUYA, K; LAM, M. **Key Terms in Systemic Functional Linguistics**. New York: Continuum, 2010.

SOUZA, M.M.; DIONISIO, A.P. 2008. Transitividade, editorial e opinião: uma análise sistêmico-funcional. **Odisseia**, 1. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero1/arquivos/LIN01\\_PT06.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero1/arquivos/LIN01_PT06.pdf). Acesso em: 23/10/2011.

SZKLARZ, E. A verdade sobre Che (janeiro/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

URBIM, E. A nova 2ª Guerra Mundial (setembro/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

VERSIGNASSI, A. & AXT, B. Donos do mundo (agosto/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

VERSIGNASSI, A., GARATTONI, B. & URBIM, E. Cachorros, por que eles viraram gente? (março/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

Artigo recebido em: 28.03.2012

Artigo aprovado em: 02.05.2012



## Estudos sistêmico-funcionais da tradução

Silvana Maria de Jesus\*

**Resumo:** Este artigo introduz a interface entre os estudos da tradução e a linguística sistêmico-funcional, desenvolvida por Michael A. K. Halliday, como uma abordagem produtiva para se investigar o fenômeno tradutório. Esta interface pode ser considerada em duas fases, tendo como marco divisório a publicação da obra editada por Steiner e Yallop (2001) e a proposta dos estudos multilíngues apresentada por Matthiessen (2005). Tem como objetivo, ainda, apresentar os pressupostos teóricos básicos da linguística sistêmico-funcional, relacionando sua aplicabilidade aos estudos da tradução dentro de uma perspectiva teórica-prática. Os trabalhos desenvolvidos sob a ótica desta interface corroboram a possibilidade de se pensar a tradução a partir de uma teoria linguística que inclua em seu escopo o uso da linguagem sob uma perspectiva social e semiótica.

**Palavras-chave:** Estudos da tradução; Linguística sistêmico-funcional; análise contrastiva.

**Abstract:** This paper introduces the interface between translation studies and the systemic functional linguistics developed by Michael A. K. Halliday as a productive approach to investigate the phenomenon of translation. This interface can be considered in two phases, with the landmark publication of the book edited by Steiner and Yallop (2001) and the proposal of multilingual studies by Matthiessen (2005). It also aims at presenting the basic theoretical principles of systemic functional linguistics and its applicability to translation studies within a theoretical and practical perspective. The works developed under the perspective of this interface corroborate the possibility of thinking about translation using a linguistic theory which includes in its assumptions the use of language in a social and semiotic perspective.

**Keywords:** translation studies; Systemic Functional Linguistics; contrastive analysis.

### A interface entre a linguística sistêmico-funcional e os estudos da tradução

A interface entre os estudos da tradução e a linguística sistêmico-funcional (doravante LSF<sup>1</sup>) tem sido mapeada no Brasil por diversos autores – Vasconcellos (1997), Pagano e Vasconcellos (2005), Jesus e Pagano (2007), Figueredo (2007).

---

\* Doutorado em Linguística Aplicada - Tradução, UFMG, 2008. Pós-doutorado em Tradução/Linguística de corpus, Alemanha, UdS, 2009. Professora Adjunto do Curso de Tradução, ILEEL, UFU.

<sup>1</sup> A linguística sistêmico-funcional (LSF) é uma teoria que explica a linguagem enquanto fenômeno semiótico e social, sendo Halliday seu principal teórico. A gramática sistêmico-funcional (GSF) é a obra base que reúne os pressupostos desta teoria. Embora se utilize o termo GSF ela ainda não foi traduzida para o português, sendo que a obra em inglês denomina-se *An introduction to functional grammar* (Halliday e Matthiessen, 2004, 3ª edição). Outros aspectos teóricos da linguística sistêmica podem ser encontrados em outras obras dos autores e de outros sistemicistas, como Halliday (1964), Eggins (1994), Thompson (1996), Martin (1997), Halliday e Matthiessen (1999). Neste artigo, usa-se LSF para se referir à teoria em geral e GSF para se referir à gramática.

Desde o início da formulação da teoria sistêmica, Halliday dedicou atenção ao fenômeno tradutório, visto como um dos fenômenos possíveis dentro do campo da linguagem. Catford foi um dos pioneiros em desenvolver uma teoria de tradução com base na LSF nos anos 1960, interesse que foi retomado posteriormente por outros teóricos da tradução (cf. VASCONCELLOS, 1997 e PAGANO; VASCONCELLOS, 2005).

Pode-se considerar que a publicação da obra *Exploring translation and multilingual text production: beyond content* (STEINER; YALLOP, 2001), marca o início de uma nova fase na interface entre a LSF e a tradução. Nesta obra, diversos autores, entre eles o próprio Halliday, observam o fenômeno tradutório sob a perspectiva da LSF. Esta nova fase, portanto, é marcada pelo interesse dos sistemicistas pela tradução, fenômeno que estes consideram diretamente relacionado à produção textual multilíngue.

O termo produção textual multilíngue merece algumas considerações. Matthiessen (2005) defende que as diferentes atividades que existem dentro e ao redor da linguística, tais como o ensino e a aprendizagem de línguas, a formação de tradutores, os estudos da tradução e outras, poderiam ser agrupadas dentro de um espaço teórico que poderíamos chamar de estudos multilíngues (*multilingual studies*), visto que estas atividades comprovam a diversidade linguística que existe no mundo e poderiam beneficiar-se mutuamente se houvesse um maior intercâmbio entre estas áreas, que geralmente se desenvolvem de forma isolada. Matthiessen (2007) pondera que o linguista inglês J. R. Firth criou as bases para uma teoria linguística que abre espaço para a descrição das especificidades de cada língua e seus sistemas em oposição à perspectiva simplista de universais em que se baseiam as gramáticas tradicionais. Firth, com suas pesquisas de bases antropológicas, destaca a função comunicativa da linguagem e a importância de se estudar a língua a partir de seu contexto de uso, por ele chamado de contexto de situação. Firth elaborou uma teoria contextual do significado, que ele definia como “a função de uma forma linguística em um contexto”<sup>2</sup> (JOSEPH; LOVE; TAYLOR, 2001:62). Os trabalhos de Halliday, Hoey e Sinclair, entre outros, contribuem para a expansão da linha neo-firthiana.

---

<sup>2</sup> “Meaning is a function of a linguistic form in a context” (JOSEPH; LOVE; TAYLOR, 2001:62, tradução nossa).

Sob esta perspectiva funcional e multilíngue, os systemicistas se ocupam de repensar os conceitos de tradução e de equivalência, buscando descrever e comparar textos e sistemas. Outras características importantes desta nova fase são o amadurecimento do processo de análise textual a partir da LSF e o uso de recursos computacionais que facilitam a análise de *corpus* em termos probabilísticos. Destaca-se ainda, a perspectiva contrastiva, não apenas entre línguas, mas também entre as características de textos traduzidos e textos não-traduzidos, como por exemplo, o trabalho de Jesus (2008), que utiliza a LSF para analisar um corpus combinado<sup>3</sup>. Jesus (2008) descreve os significados realizados por SAY<sup>4</sup> em inglês e DIZER em português, contrastando o uso destes itens lexicais nas duas línguas; constatou-se uma maior ocorrência de DIZER em expressões modalizadoras e de SAY em discurso direto. Jesus (2008) contrasta também o uso de DIZER em textos originalmente produzidos em português e textos traduzidos para o português, observando a influência do uso de SAY nos textos originais, neste caso, em inglês, sobre o uso de DIZER em textos traduzidos, projetando uma frequência maior de DIZER em discurso direto nas traduções. A mesma análise foi feita em relação à SAY.

Portanto, cabe aqui retomar as bases da construção da interface entre a LSF e a tradução, focalizando a nova fase e apresentando os pressupostos básicos da LSF como fundamentação para a análise textual.

Halliday *et al.* (1974, p. 137)<sup>5</sup> consideram que uma teoria de tradução se insere entre as diversas teorias no campo da linguística comparada, mais especificamente, a linguística descritiva comparada, que desenvolve teorias e métodos para a comparação entre as línguas. Essa descrição diz respeito ao modo como duas línguas são relacionadas ou a “comparar as línguas de acordo com o modo como funcionam”.

Os autores (HALLIDAY *et al.*, 1974, p. 138) apontam dois princípios fundamentais para a linguística descritiva comparada: i) descrever antes de comparar, e ii) comparar padrões e não línguas na sua totalidade. Mencionam ainda três etapas para

---

<sup>3</sup> Um *corpus* combinado, ou corpus bi-direcional, é um corpus formado de originais e traduções nas duas direções. Neste caso, Jesus (2008) utiliza um corpus com textos originais em inglês e suas traduções para o português e textos originais em português e suas traduções para o inglês.

<sup>4</sup> Conforme os pressupostos da linguística de *corpus*, usam-se maiúsculas para indicar que todas as formas do vocábulo foram consideradas. Nesta pesquisa, foram analisadas todas as formas, incluindo os casos em que os itens lexicais não funcionavam como verbos.

<sup>5</sup> O original é de 1964, utiliza-se neste artigo a tradução de 1974, feita por Myriam Freire Morau.

uma descrição: i) descrever um padrão em cada língua, separadamente, ii) estabelecer se estes padrões são comparáveis, e iii) compará-los. Entende-se por padrão todas as palavras e estruturas regularmente associadas a uma palavra e que contribuem para a sua significação (FRANCIS; HUNSTON, 2000:37).

Segundo Halliday *et al.* (1974, p. 140), a tradução contribui para a segunda etapa do processo, a de estabelecer padrões de comparação, pois “se os elementos não são, ao menos algumas vezes, equivalentes na tradução, não vale a pena compará-los”. É necessário, segundo os autores, observar as *probabilidades de equivalência de tradução*. Os autores consideram que “a comparação é a apresentação das diferenças com relação a um pano de fundo formado pelas semelhanças” e que “uma semelhança aparente esconde importantes diferenças” (p. 151). Neste contexto, introduzem o conceito de equivalências, no plural, considerando que as palavras e as categorias têm “uma série de equivalentes potenciais em uma escala de probabilidades” (p. 151). Os autores não aprofundam a discussão sobre o conceito de equivalência, mas Halliday volta a focar a questão dos vários equivalentes potenciais em uma publicação posterior (Halliday, 1992), apontando para a noção de equivalência lexical. Nos termos de Halliday (1992:16), “um item X na língua do original tem um grupo de itens equivalentes em potencial - A, B, C, D, E, F - na língua da tradução”<sup>6</sup>. O conceito de probabilidades é retomado por Catford (1980)<sup>7</sup> e desenvolvido por Matthiessen (2001).

Catford (1980, p. 1) explicita que sua teoria linguística da tradução baseia-se na teoria de Halliday, mas esclarece que simplifica esta teoria, inclusive não dando o devido aprofundamento a algumas categorias, como por exemplo, o tratamento de níveis linguísticos. Ressalta-se que o trabalho de Catford foi pioneiro ao iniciar esta interface entre os estudos da tradução e a LSF, levando-o a formular os conceitos de probabilidades condicionadas e incondicionadas de tradução.

Como apontam Pagano e Vasconcellos (2005, p. 185):

Embora o modelo proposto por Catford sofra das limitações apontadas (...) e não tenha se mantido como arcabouço teórico e metodológico

---

<sup>6</sup> “You are aware that an item X in the source language has a potential equivalence of items A, B, C, D, E, F in the target language” (Halliday, 1992:16, tradução nossa)

<sup>7</sup> O original é de 1965, utiliza-se nesta tese a tradução de 1980, feita pelo Centro de especialização de tradutores de inglês da PUC-Campinas.

frutífero nos estudos da tradução, seu detalhamento se justifica por representar o pioneirismo nesta interface e pelo fato de as categorias propostas terem se mantido como referência (mesmo negativa) na área. Cumpre agora, explorar a interface em estudos mais recentes, realizados a partir do final da década de 1960, que marca a orientação funcional da linguística sistêmica.

Para uma visão geral de trabalhos que se basearam nesta interface, remeto o leitor a Vasconcellos (1997) e Pagano e Vasconcellos (2005), que mapeiam os principais trabalhos publicados nos anos 1980 e 1990. Importa mapear aqui alguns trabalhos da nova fase, focalizando a perspectiva da LSF sobre a tradução. Destacam-se os trabalhos publicados na obra *Exploring translation and multilingual text production: beyond content* (STEINER; YALLOP, 2001), apontados a seguir.

Halliday (2001, p. 13) considera que quando se pensa em uma teoria geral de tradução pode-se focar em dois aspectos. A preocupação do linguísta seria uma teoria sobre a natureza do processo de tradução e as questões envolvendo as ligações entre textos em relação tradutória. Por outro lado, um tradutor estaria interessado em uma teoria que explicasse (e não prescrevesse) como uma tradução deveria ser, como avaliar a qualidade de uma tradução e como produzir uma tradução eficaz. Obviamente, Halliday (2001, p. 14) reconhece que a avaliação de uma tradução depende de uma variedade de fatores, bastante complexos, e que o valor de uma tradução é um valor relativo, dependendo do nível (lexicogramatical, semântico ou contextual) em que se espera maior equivalência.

Gregory (2001) utiliza uma perspectiva sócio-cognitiva e enfatiza a necessidade de uma teoria que integre forma e significado, estrutura e uso, a partir da perspectiva da LSF de que os recursos formais da língua servem à representação da experiência humana.

Matthiessen (2001), pesquisador dedicado ao desenvolvimento da sistêmica, retoma, nesta obra, os conceitos apresentados por Halliday et al (1974) e Catford (1980), dando ênfase à análise multi-contextualizada da tradução e das probabilidades condicionadas das várias equivalências. O autor considera as probabilidades dentro do que ele denomina de *ambientes contextuais da tradução* (*environments of translation*), a partir de sua perspectiva de tradução enquanto (re)construção de significados. Enquanto linguista e não sendo teórico da tradução, Matthiessen (p. 41) situa seu interesse no

tema em uma perspectiva de “questões relacionadas à comunicação multilíngue” e analisadas a partir dos pressupostos da LSF. O autor define a tradução como “um processo de construção da experiência enquanto significado (...) uma experiência construída enquanto significado em um sistema linguístico é (re)construída linguisticamente em outro”<sup>8</sup> (p. 51).

House (2001) apresenta um modelo de avaliação da qualidade de uma tradução, a partir da análise das relações entre o texto original e o texto traduzido, procurando estabelecer critérios para que se possa afirmar se um texto é ou não uma tradução ou um outro tipo de produção textual. Em sua discussão sobre o conceito de equivalência, a autora (p. 134) aponta que a tradução é uma produção textual que apresenta um vínculo duplo. Por um lado, tem relações com um texto original em outra língua e, por outro, com o potencial comunicativo da comunidade receptora. Sob esta perspectiva, House apresenta dois tipos de tradução: a encoberta (*covert*), que se apresenta na comunidade receptora com o status de um original, e a manifesta (*overt*), que, devido às suas fortes ligações com o texto e a cultura do original não se dirige especificamente ao leitor da comunidade receptora. A autora explora estes conceitos em uma discussão sobre a qualidade de tradução.

Steiner (2001) discute o conceito de tradução, relacionando-o ao de registro e explorando os tipos de relações entre textos, propondo que o texto traduzido apresenta diferenças sistemáticas em relação a outros tipos de textos, caracterizando-se como um registro *per se*.

Yallop (2001), por sua vez, discute o conceito de tradução a partir de uma perspectiva filosófica de que não existe identidade absoluta em situação alguma. O autor defende a dificuldade de se traçar limites entre o que se define como tradução e adaptação, considerando-se que a equivalência não é uma relação fixa, mas que se define a partir de vários aspectos que permitem determinar um tipo de semelhança que seja admitido em determinada situação.

Teich (2001) apresenta um modelo de análise contrastiva dos recursos linguísticos envolvidos na tradução. A LSF é usada como recurso para se contrastar textos, observando-se semelhanças e diferenças que ampliam os conceitos de tradução e

---

<sup>8</sup>“... a process of construing experience as meaning (...) (experience construed as) meaning in one system is (re)construed as meaning in another”. (Mhatthiessen, 2001:51, tradução nossa, grifos do autor).

de equivalência e apontam um caminho para a investigação das propriedades dos textos traduzidos.

O trabalho desenvolvido por Teich (2001, 2003) é de particular interesse na interface entre os estudos da tradução e a LSF, pois a autora propõe um modelo de análise contrastiva que inclui a investigação das propriedades dos textos traduzidos. A autora aplica a LSF em métodos específicos de análise.

O modelo apresentado por Teich (2003, p. 29) tem como pressupostos: i) o uso de uma teoria linguística abrangente que permita interpretar os dados encontrados e comparar textos e sistemas linguísticos, observando suas semelhanças e diferenças; ii) a análise contrastiva baseada em descrições linguísticas existentes para fornecer informações sobre as semelhanças e diferenças entre os sistemas linguísticos em análise; iii) a escolha de características linguísticas que sejam significativas para as hipóteses que estão sendo testadas; e iv) o desenvolvimento de uma análise quantitativa baseada em corpora.

A teoria linguística considerada apropriada para o modelo é a LSF devido à sua perspectiva funcional e multi-dimensional que permite análises linguísticas abrangentes integrando forma e significado. Uma síntese dos pressupostos teóricos desta teoria é apresentada na próxima seção.

Quanto aos métodos, Teich propõe que a análise contrastiva seja feita a partir de descrições linguísticas existentes para as línguas a serem contrastadas. Por exemplo, a autora (TEICH, 2003, p. 66) utiliza, para os aspectos que ela deseja contrastar no par linguístico inglês-alemão, descrições sistêmicas existentes e descrições feitas a partir de outras teorias, mas que encontram ressonância nas categorias da LSF. Neste sentido, a autora aponta que é necessário escolher características linguísticas que sejam relevantes para as hipóteses sob investigação e que a análise deve utilizar textos traduzidos e não-traduzidos nas duas direções do par linguístico envolvido, sendo que os resultados devem ser apresentados quantitativa e qualitativamente.

Com este modelo, Teich (2003, p. 1) propõe investigar as seguintes questões, em relação ao par linguístico inglês-alemão:

- 1- Qual é a relação entre textos não-traduzidos em um mesmo registro<sup>9</sup> em duas línguas distintas?
- 2- Qual é a relação entre um texto original na língua A e a tradução deste texto na língua B?
- 3- Qual é a relação entre textos não-traduzidos em uma dada língua e textos traduzidos nesta mesma língua? Eles apresentam os mesmos padrões em relação a uma dada característica linguística ou seus padrões são diferentes?

Este modelo mostra-se bastante produtivo, especialmente do ponto de vista da interface entre a LSF e os estudos da tradução, pois permite descrever e contrastar padrões linguísticos tanto entre os originais e as traduções (análise bilíngue) como entre os textos traduzidos e os não-traduzidos em uma mesma língua (análise monolíngue). Para este tipo de análise, faz-se necessário o uso de um *corpus* combinado, que apresente textos traduzidos e não-traduzidos nas duas línguas em análise (cf. JESUS, 2008).

A LSF é a teoria utilizada para a análise textual, primeiro passo para a descrição linguística, que, por sua vez, permite a comparação entre textos e sistemas. Apresentam-se, portanto, os principais fundamentos desta teoria.

### **Principais pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional**

Halliday e Matthiessen (2004, p. 64) concebem a construção de significados como uma operação que pode ser analisada de acordo com “três linhas” ou três metafunções: experiencial (foco na representação), interpessoal (foco na interação) e textual (foco na organização textual). Cada uma destas metafunções possui padrões léxico-gramaticais próprios que realizam os diferentes significados. A GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 61) considera ainda uma quarta metafunção,

---

<sup>9</sup> O conceito de registro é complexo e varia entre diferentes autores. Teich utiliza os conceitos de Biber, Halliday e Matthiessen (apud TEICH 2003, p. 23, tradução nossa): “registros são categorias de textos facilmente reconhecíveis pelos falantes de uma língua, ou, em termos técnicos, são grupos de textos realizados por uma ocorrência relativamente alta ou baixa de determinadas características léxico-gramaticais”.



que não é visível na oração e sim no complexo oracional. É a metafunção lógica, referente à construção lógica ou relacional entre as orações.

O conceito de função e de metafunção para a LSF merece ser destacado. Como explicam Halliday e Hasan (1993, p. 23):

Cada sentença em um texto é multifuncional; mas, não no sentido de que se pode apontar para um elemento e dizer que tal elemento tem uma função específica. Os significados estão imbricados, formando uma rede, de forma que, para compreendê-los, não olhamos cada um isoladamente; ao contrário, olhamos para a rede como um todo, sob diferentes ângulos, cada ângulo contribuindo para a interpretação global. Este é o princípio fundamental de uma abordagem funcional.<sup>10</sup>

O termo metafunção é utilizado para se explicitar esta perspectiva multifuncional, visto que a palavra função, em outras perspectivas teóricas, é utilizada para expressar simplesmente finalidade ou modo de uso da linguagem. Na perspectiva da LSF, este aspecto funcional é intrínseco à linguagem, visto que o modo como a linguagem se constitui está diretamente vinculado às funções a que ela serve (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

A análise da metafunção experiencial ocorre por meio do sistema de transitividade, que possibilita a representação da realidade através de Processos, Participantes e Circunstâncias<sup>11</sup>. Existem, na LSF, três Processos principais: mental, relacional e material. Processos materiais representam o mundo externo ao falante; Processos mentais representam o mundo interno e os Processos relacionais, estabelecem uma relação identitária ou atributiva entre dois seres ou entidades. No limite entre Processos materiais e mentais estão os Processos comportamentais, que representam as ações do corpo e aquelas motivadas pela consciência ou estados fisiológicos. Entre Processos mentais e relacionais encontram-se os Processos verbais, que representam as

---

<sup>10</sup>“Every sentence in a text is multifunctional; but not in such a way that you can point to one particular constituent or segment and say this segment has just this function. The meanings are woven together in a very dense fabric in such a way that, to understand them, we do not look separately at its different parts; rather, we look at the whole thing simultaneously from a number of different angles, each perspective contributing towards the total interpretation. That is the essential nature of a functional approach.” (HALLIDAY; HASAN, 1993, p. 23, tradução nossa).

<sup>11</sup> A GSF segue a convenção de se grafar com a primeira letra em maiúscula os nomes de funções e toda a palavra em maiúsculas para os nomes de sistemas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 113, notas).

relações discursivas. E entre os relacionais e materiais, estão os Processos existenciais, que representam fenômenos que existem ou acontecem.

A metafunção interpessoal representa os recursos da língua para o estabelecimento de relações sociais, realizada pelo sistema de MODO. A terceira metafunção - a textual - diz respeito à criação do discurso no aspecto organizacional da mensagem e é realizado na organização temática da informação.

Embora separadas didaticamente, as três metafunções não representam aspectos isolados da construção de significado, constituindo-se mais propriamente em diferentes perspectivas, ou, como colocam Halliday e Matthiessen (2004, p. 64), são “três linhas de significado, cada uma expressando um tipo de organização semântica diferente”.

Neste contexto, “a gramática é vista como uma rede de escolhas significativas e interrelacionadas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31). A LSF analisa este imbricamento de significados através de diversos parâmetros: ordem (*rank*), estratificação (*stratification*), metafunção (*metafunction*), realização (*realization*) e instanciação (*instantiation*).

A ordem diz respeito à hierarquia entre as unidades formais. A língua se organiza hierarquicamente em uma escala crescente: morfemas, palavras, grupos, orações e orações complexas. A estratificação é a organização da linguagem em estratos: fonético, fonológico, léxico-gramatical, semântico e contextual. A realização refere-se às relações entre os estratos; considera-se que o significado possui dois aspectos: a expressão (estrato fonológico) e o conteúdo (estratos semântico e léxico-gramatical). As metafunções organizam o conteúdo em seu aspecto funcional, que, como foi dito, relacionam-se à construção da experiência humana (metafunção experiencial), ao desempenho de relações sociais (metafunção interpessoal) e à construção do discurso (metafunção textual). Finalmente, a instanciação considera a relação entre o sistema linguístico e o texto (ou instância), seja ele oral ou escrito (cf. HALLIDAY, 2001, p. 15).

A unidade de análise das metafunções é a oração, visto que ela é “o canal principal de energia gramatical” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31). A LSF também considera aspectos internos e externos da oração (*below and above the clause*), como os grupos e as relações entre as orações, respectivamente. Considera ainda

questões de coesão e de retórica, bem como aspectos que extrapolam os limites da oração, como, por exemplo, as metáforas gramaticais.

A LSF adota, portanto, uma perspectiva trinocular (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31), observando uma unidade léxico-gramatical no nível em que ela se encontra, ou seja, em uma perspectiva “do mesmo nível” (*from around*), mas também em uma perspectiva “de cima” (*from above*), ou seja, do nível semântico, e “de baixo” (*from below*), do nível lexical ou fonológico.

A LSF adota também uma perspectiva probabilística, a partir da visão de que a linguagem segue padrões reconhecíveis. Como apontam Halliday et al. (1974, p. 165):

(...) os fatos linguísticos não são casuais, mas obedecem a padrões reconhecíveis. Pode-se julgar os padrões como predições sobre os fatos linguísticos, predições que distinguem primeiramente entre o que é possível e o que é impossível, e em seguida, dentro do que é possível, mostram o que é mais provável e o que é menos provável.

O conceito de padrões textuais tem importantes implicações para as análises linguísticas e também para a tradução. A LSF propõe uma teoria para definir o que sejam padrões textuais e explicar a variação destes a partir de uma visão da gramática como um sistema probabilístico. Por gramática probabilística Halliday (1991, p. 31) entende que a gramática de uma língua é composta por sistemas fechados com opções limitadas, sendo que estas opções podem ocorrer de forma equivalente, ou seja, em proporções iguais, ou uma opção pode ser preponderante sobre a outra (*equiprobable* 0.5:0.5 ou *skew* 0.9:0.1); daí os conceitos de marcado e não-marcado.

O que esta visão probabilística da gramática propõe é que os padrões podem ser explicados em termos de uma análise qualitativa das opções do sistema – a escolha entre as características A ou B (*either this or that*) – associada a uma análise quantitativa destas opções – A ocorre mais / B ocorre menos (*more like this / less like that*), como apontam Nesbitt e Plum (1988, p. 8).

Um exemplo de aplicação do modelo probabilístico é o trabalho de Nesbitt e Plum (1988), em que os autores analisam a existência de padrões nas relações entre orações complexas em diferentes tipos textuais, correlacionando o sistema de *taxe* (parataxe e hipotaxe) com o das relações lógico-semânticas (projeção e expansão).

Os autores mostram, por exemplo, que o uso de parataxe está estatisticamente correlacionado à projeção de uma locução (discurso direto ou citação), em contraste

com o uso de hipotaxe que está estatisticamente correlacionado à projeção de ideia (discurso indireto ou relato); também mostram como a projeção de uma locução através de parataxe ou hipotaxe varia segundo o tipo textual seja uma narrativa, uma anedota ou um comentário. Em outros termos, dada a escolha sistêmica qualitativa entre parataxe ou hipotaxe, tem-se, conseqüentemente, determinadas opções quantitativas, que em termos mais simples seriam: i) parataxe: a projeção de uma locução ocorre mais, a projeção de uma idéia ocorre menos; ii) hipotaxe: a projeção de uma ideia ocorre mais, a projeção de uma locução ocorre menos.

Outro conceito importante na LSF e relevante para a tradução é o de agnação, pois além de estabelecer o que é possível e o que é mais ou menos provável na língua, também é necessário descrever as relações existentes entre as várias possibilidades. A palavra *agnação* (*agnation*) e seus derivados *agnado* ou *agnato* vêm do latim *agnati* e significa *parentesco*. O termo foi usado por Gleason (1965, p. 202) para definir as relações entre sentenças que possuem um vocabulário básico em comum, mas estruturas gramaticais distintas.

O conceito de agnação é importante na teoria sistêmica e postula que a gramática é um sistema, uma rede de escolhas interligadas que devem ser vistas “de cima” e explicadas em função de suas inter-relações e não apenas de suas estruturas. Inclui ainda a noção de que as diferentes formas de se expressar uma mesma unidade semântica não são meras variáveis, como se fossem apenas maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa. Pelo contrário, as diferentes opções acarretam variações semânticas, tornando-as assim, formas agnatas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

Matthiessen (2001, p. 83) aponta que o conceito de agnação é importante para a tradução porque dado um item X na língua do original, este item possui vários agnatos dentro do potencial do sistema da língua do original. O tradutor pode optar por traduzir o item X ou um dos seus agnatos. Qualquer que seja a opção do tradutor, o item correspondente também possui a sua rede de agnatos no potencial do sistema da língua da tradução, relacionados ao item X e seus agnatos.

Considerando-se o eixo paradigmático e o eixo sintagmático em torno dos quais a língua se organiza, nota-se que as opções no eixo sintagmático estão em relação estrutural de contraste entre os elementos, ao passo que as opções no eixo paradigmático baseiam-se em relações associativas de similitude. Por exemplo, uma oração é composta

de elementos estruturais distintos no eixo sintagmático – um sujeito, um predicado, um objeto – mas no eixo paradigmático, pode-se escolher diferentes itens para se preencher estas categorias. O conceito de agnação diz respeito às relações associativas no eixo paradigmático.

### **Considerações finais**

Apresentou-se, portanto, um breve panorama da interface entre a LSF e os estudos da tradução, bem como os pressupostos básicos daquela teoria. Importa ponderar que há alguns anos Baldry e Taylor (2001, p. 277) consideraram que “embora alguns artigos tenham sido publicados sobre o assunto, o interesse pelo papel da LSF nos estudos da tradução não chegou a se estabelecer como relevante dentro da área”.<sup>12</sup> Entretanto, Matthiessen (2007) retoma a questão para considerar que o intercâmbio recente entre pesquisadores de diferentes universidades, interessados em investigar a tradução sob a perspectiva da LSF, parece indicar o momento de uma fase mais produtiva nesta interface.

No Brasil, diversos estudiosos têm explorado eficazmente a interface entre a LSF e os estudos da tradução, produzindo pesquisas a partir de diferentes gêneros textuais, como por exemplo, Feitosa (2009) faz uma análise de legendas comerciais e legendas para fãs, utilizando os estudos sobre Fluxo da Informação; Araujo (2007) desenvolve um estudo descritivo do sistema de Projeção no português brasileiro, a partir do modelo da língua inglesa, utilizando um corpus de diferentes gêneros textuais; e Bueno (2005) analisa questões de criatividade lexical e Transitividade na tradução para o inglês do romance *Macunaíma*; entre outros.

A interface entre a LSF e os estudos da tradução, portanto, mostra-se produtiva para a análise do fenômeno tradutório, visto que a LSF é uma teoria abrangente que permite a análise e a descrição textual necessárias para a comparação de textos e línguas.

---

<sup>12</sup>“Interest in the role that systemic-functional linguistics might play in translation studies has never been feverish, though a number of articles have been written on the subject” (BALDRY; TAYLOR, 2001, p. 277, tradução nossa).

## Referências

ARAÚJO, C. G. **O sistema semântico de PROJEÇÃO e sua dispersão gramatical em português brasileiro**: uma descrição sistêmico-funcional orientada para os estudos linguísticos da tradução. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

BALDRY, A., TAYLOR, C.. Computer assisted text analysis and translation: a functional approach in the analysis and translation of advertising texts. In: STEINER, E.; YALLOP, C.. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production**: beyond context. Berlim, New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 277-305.

BUENO, L. T. **Transitividade, coesão e criatividade lexical em Macunaíma, de Andrade, e Macunaíma, de Goodland**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

CATFORD, J. C. **A linguistic theory of translation**. London: Oxford University Press, 1965. 103 p. (Language and Language Learning).

CATFORD, J. C. **Uma teoria linguística da tradução: um ensaio de linguística aplicada**. Trad. Centro de especialização de tradutores de inglês da PUC-Campinas. São Paulo: Cultrix: Pontifícia Univ. Católica de Campinas, 1980. 123p. (Tradução de: *A linguistic theory of translation*).

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London & New York: Continuum, 1994: 240-253.

FEITOSA, M. P.. **Legendagem comercial e legendagem pirata**: um estudo comparado. Tese (Doutorado em Letras/Linguística Aplicada). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

FRANCIS, G., HUNSTON, S. **Pattern grammar**: a corpus-driven approach to the lexical grammar of English. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

GHADESSY, M. (Ed.). **Text and context in functional linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. (Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science. Series IV – Current issues in linguistic theory).

GHADESSY, M.. et al. (Ed.). **Small corpus studies and ELT. Theory and practice**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GHADESSY, M., GAO, Y. Small corpora and translation. Comparing thematic organization in two languages. In: GHADESSY, Mohsen. et al. (Ed.). **Small corpus studies and ELT. Theory and practice**. Amsterdam: John Benjamins, 2001: 335-359.

GLEASON Jr, H. A. **Linguistics and English grammar**. New York: Hartford Seminary Foundation, 1965, 519 p.

GREGORY, M. What can linguistics learn from translation? In: STEINER, E., YALLOP, C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001:19-40.

HALLIDAY, M.A.K. et al. **The linguistic sciences and language teaching**. London: Longmans, 1964. 322 p. (Longmans' Linguistics Library).

HALLIDAY, M.A.K. et al. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Trad. Myriam Freire Morau. Petrópolis: Editora Vozes, 1974. 349 p. (Tradução de: *The linguistic sciences and language teaching*, 1964). Coleção Perspectivas Linguísticas, 12.

HALLIDAY, M.A.K. Corpus studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, Karin., ALTENBERG, Bengt. (Ed.). **English corpus linguistics: studies in honour of Jan Svartvik**. London e New York: Longman, 1991, p. 30-43.

HALLIDAY, M.A.K. Language theory and translation practice. **Rivista internazionale di tecnica del la traduzione**. Università de Triesta, no. 1 (pilot issue), p. 15-25, 1992.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. Towards a theory of good translation. In: STEINER, Erich., YALLOP, Colin. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001:13-18.

HALLIDAY, M.A.K., HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Geelong: Deakin Univesity, 1993, 126p.

HALLIDAY, M.A.K. e MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd edition, rev. ampl. London: Arnold, 2004, 689 p.

HOUSE, J. How do we know when a translation is good? In: STEINER, E., YALLOP, C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2001:127-160.

HUNSTON, S. **Corpora in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002: 38-95.

JESUS, S. M. de. **Representação do discurso e tradução**: padrões de textualização em corpora paralelo e comparável. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG/PosLin, 2004. 128 p.

JESUS, S M. de. Informática: o programa WordSmith Tools® 94 In: GERBER, Regina; VASILEVSKI, Vera (Org.). **Um percurso para pesquisas com base em corpus**. Florianópolis: EDUFSC, 2007, p. 94-115. ISBN 978-85-328-0409-9

JESUS, S. M. de, PAGANO, Adriana Silvina. Probabilistic grammar in translation. In: BARBARA, Leila, BERBER SARDINHA, Tony (Ed.) **Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress** (PUCSP, São Paulo, Brazil). Publicação online, p. 428-448, 2007. Disponível em <<http://www.pucsp.br/isfc>>. ISBN 85-283-0342-X.

JESUS, S. M. de. **Relações de tradução**: SAY e DIZER em corpora de textos ficcionais. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG/PosLin, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada).

JOSEPH, J. E; LOVE, N.; TAYLOR, T. J. **Landmarks in Linguistic thought II**: the western tradition in the twentieth century. London: Routledge, 2001.

MARTIN, J. R. et al. Working with functional grammar. London: Arnold, 1997.

MATTHIESSEN, C. M.I.M. The environments of translation. In: STEINER, E., YALLOP, C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production**: beyond content. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 41-124.

MATTHIESSEN, C. M.I.M. **Multilingual humanity, multilingual studies**: hope or despair. In: 32<sup>th</sup> ISFC International systemic functional congress, 2005, Sidney. Resumoseletrônicos. Disponível em <<http://www.asfla.org.au/isfc2005/speakers.html>>. Acesso em < 21 janeiro 2008 >.

MATTHIESSEN, C. M.I.M. Multilinguality: translation — a “feverish” phase in SFL? In: 34<sup>th</sup> ISFC International systemic functional congress, 2007, Denmark. **Resumoseletrônicos**. Disponível em <<http://www.humaniora.sdu.dk/isfc2007/matthiessen.htm>>. Acesso em < 21 janeiro 2008 >.



NESBITT, C.; PLUM, G.. Probabilities in a systemic-functional grammar: the clause complex in English. In: FAWCETT, R., YOUNG, D. J. (Ed). **New developments in systemic linguistics**. London, New York: Printer Publishers, 1988. p. 6-38. (Theory and application, v. 2).

PAGANO, A., VASCONCELLOS, M. L.. Explorando interfaces: estudos da tradução, linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., e PAGANO, A. (Ed.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005, p.177-207. (Humanitas).

STEINER, E., YALLOP, C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001, 336p.

STEINER, E. Intralingual and interlingual versions of a text: how specific is the notion of translation. In: STEINER, E.; YALLOP, C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond context**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 161-190.

TEICH, E. Towards a model for the description of cross-linguistic divergence and commonality in translation. In: STEINER, E., YALLOP, C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 191-227.

TEICH, E. **Cross-linguistic variation in system and text: a methodology for the investigation of translations and comparable texts**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, 276p. (Text, translation, computational processing, 5).

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 1996.

VASCONCELLOS, M. L. **Retextualizing “Dubliners”**: a systemic functional approach to translation quality assessment. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFSC, Florianópolis, 1997.

YALLOP, C. The construction of equivalence. In: STEINER, E., YALLOP, C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 229-246.

Artigo recebido em: 29.03.2012

Artigo aprovado em: 25.05.2012

## O Interdiscurso no gênero charge: um estudo do discurso humorístico sob a perspectiva da Análise do Discurso francesa

Telma Cristina Gomes da Silva\*

**Resumo:** Objetiva-se com este artigo analisar o interdiscurso enquanto elemento constitutivo da produção de sentidos no gênero discursivo *charge*. Considerando que há sempre um diálogo interdiscursivo entre diferentes enunciados para a produção de sentido nesse gênero, pretende-se compreender como o discurso humorístico é constituído à luz da Análise de Discurso de vertente francesa. Para analisar essa produção de sentidos no referido gênero, analisamos as charges de Regis Soares veiculadas, no site desse chargista, no primeiro trimestre de 2011. Nesse estudo foram adotados dois tipos de investigação: 1) a pesquisa bibliográfica considerando os conceitos de *formação discursiva* e de *interdiscurso*; 2) e a seleção de charges, no site de Regis Soares, para a constituição do *corpus*. O *corpus* foi constituído a partir da temática “*a transição do governo do estado da Paraíba, Brasil, no ano de 2011*”, sendo examinados os discursos que circularam na mídia em torno dessa temática para saber como os enunciados dialogam entre si para a constituição do discurso humorístico.

**Palavras-chave:** Charge. Interdiscurso. Análise do Discurso.

**Abstract:** The purpose of this paper is to analyze interdiscourse as a constitutive element of meaning production in the genre of comic strips. Considering that there is always a dialogue between different interdiscursive statements for the production of meaning in this genre, this proposal aims to understand how humorous discourse constitutes itself under the framework of French Discourse Analysis. To analyze the production of meaning in such genre, we analyze Regis Soares' strips, collected them from his site, in the first quarter of 2011. In this study we adopted two types of investigation: 1) the literature considering the concepts of *discursive formation* and *interdiscourse*; 2) and the selection of strips in Regis Soares' site, for the constitution of the *corpus*. The corpus was built from the theme "*the transition government of the state of Paraíba, Brazil, in 2011*", which examined the discourses on this topic that circulated in the media to verify how the statements interact with each other to form the humorous speech.

**Keywords:** Comic Strips. Interdiscourse. Discourse Analysis.

### Introdução

O que pretendemos com este artigo é analisar o gênero discursivo *charge* à luz da Análise do Discurso (AD) de vertente francesa<sup>1</sup>, visando mostrar que o referido

---

\* Professora pesquisadora doutoranda do PROLING/UFPB na área de Linguística e Práticas Sociais.

gênero se caracteriza enquanto estratégia discursiva, uma vez que, organiza diferentes textos e/ou discursos que circulam na mídia produzindo efeitos de sentidos responsáveis pela constituição do discurso humorístico. Este trabalho, por sua vez, é resultante de leituras e de discussões no contexto acadêmico sobre o tema proposto, objetivando não somente investigar o *interdiscurso* como mera repetição de elementos linguísticos no texto, mas sim, como um diálogo amplo entre discursos que se dispensam e se entrecruzam para construir efeitos de sentido no/para o gênero discursivo.

Desse modo, adotamos o conceito de *gênero* que articula a concepção bakhtiniana e as noções de *formação discursiva* e de *interdiscurso* postuladas por Foucault e Pêcheux. Segundo Gregolin (2005, p. 23), essa articulação envolve as seguintes ideias: “a) há uma ordem do discurso que controla aquilo que se pode e se deve dizer, em certo momento histórico; b) há sempre diálogo intertextual entre os enunciados”, sendo, portanto, o gênero pensado como um dispositivo pertencente à *ordem do discurso* e também a *intertextualidade*, possibilitando, de acordo com a autora, revelar o sujeito do discurso e construir dois efeitos de sentido, a *identidade* e a *alteridade*, através da articulação entre o linguístico e o histórico, o discurso e o interdiscurso.

Desse modo, partimos do pressuposto de que “cada texto nasce de um permanente diálogo com os outros textos” (GREGOLIN, 2001, p. 10) e, assim, é impossível encontramos a palavra fundadora, a origem do dizer, com isso, “os sujeitos só podem enxergar os sentidos no seu pleno vôo” (*idem. ibidem.*). É considerando essa perspectiva que nos propomos a investigar o *interdiscurso* enquanto elemento constitutivo dos efeitos de sentidos na *charge*. Para realizar este estudo interpretar-se-ão as charges produzidas por Regis Soares veiculadas, no site desse chargista, no primeiro trimestre de 2011. Nessas charges, observamos um diálogo intertextual e/ou interdiscursivo entre os diferentes discursos que circulam na mídia nacional, particularmente, na mídia paraibana, na qual, eram veiculadas notícias sobre a transição do governo do estado que serviu de temática para o gênero discursivo aqui analisado.

---

<sup>1</sup> Essa denominação é utilizada devido ao fato de existirem outra(s) análise do discurso e também por essa denominação ser utilizada aleatoriamente no contexto acadêmico sempre que se propõe a interpretar ou descrever um texto.

Nossa proposta como citado acima é evidenciar como se constitui o discurso humorístico na charge. A escolha de trabalhar com este gênero se justifica por ele ser constituído pelo diálogo entre diferentes *formações discursivas* e, além disso, ao fato dele ser recorrente na mídia televisiva, impressa e virtual, atingindo um grande número de leitores de diferentes faixas etárias e classes sociais e, por isso, é interessante compreender o discurso humorístico sob o ponto de vista da AD francesa.

Nesse estudo foram adotados basicamente dois tipos de investigação: a pesquisa bibliográfica, buscando o conceito de *formação discursiva* e o de *interdiscurso* e, em seguida, foi realizado um levantamento de charges veiculadas no site de Regis Soares para a constituição de nosso *corpus* a partir de a temática “*A transição do governo do estado da Paraíba no ano de 2011*”, sendo também observados os enunciados que circularam na mídia em torno da referida temática e, por sua vez, mostrar como diferentes enunciados dialogam entre si para a constituição do discurso humorístico.

No que diz respeito aos *objetivos de pesquisa*, este trabalho caracteriza-se como um estudo *exploratório-descritivo* por considerar as seguintes etapas de execução: 1) a pesquisa bibliográfica em que compilamos os textos teóricos criticamente para a delimitação e fundamentação do tema pesquisado; 2) a coleta, seleção e análise das charges divulgadas na internet para a observação do fenômeno estudado. Quanto ao *objeto* e aos *procedimentos técnicos* para operacionalização da pesquisa este estudo se caracteriza como uma *pesquisa bibliográfica*. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2009), não apresenta um modelo em si, mas possui algumas etapas como, escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, busca de fontes, leitura do material entre outras. A etapa de leitura do material passou por outras quatro fases: 1) a *leitura exploratória*, na qual identificamos entre diferentes autores da AD textos sobre o tema pesquisado; 2) a *leitura seletiva*, fase em que determinamos entre o material encontrado o que realmente seria utilizado para fundamentar nosso estudo; 3) a *leitura analítica*, fase na qual resumizamos as informações das fontes, procurando formas de investigar o nosso *corpus*; 4) e a *leitura interpretativa*, fase em que relacionamos o que os autores dizem com o nosso objeto de estudo (*idem. ibidem*). Quanto à delimitação do *corpus*, o critério adotado é a temática da transição do governo do estado, como já havíamos citado anteriormente; logo, foram selecionados os textos que tratavam sobre essa temática e, por fim, aplicada a teoria para a análise.

O presente artigo está dividido em quatro partes. Na primeira tratamos brevemente sobre a teoria dos gêneros na perspectiva bakhtiniana centrando na função social da charge. Na segunda, explicitamos sobre o aporte teórico deste trabalho a AD francesa focando nas categorias de *formação discursiva* e de *interdiscurso* objetos de estudo no referido gênero discursivo. Na terceira parte, contemplamos sobre a composição do *corpus* e de sua análise propriamente dita e, por fim, tecemos considerações sobre o estudo realizado<sup>2</sup>.

É preciso colocar que este tema não é inédito; sendo assim, pretendemos aqui apenas mostrar o tratamento dado ao *corpus*, as charges de Regis Soares, que abordam sobre a política paraibana, sob uma perspectiva teórica em que o discurso é o foco de estudo. Além disso, acreditamos ser interessante mostrar que a discussão em torno deste tema é inesgotável, uma vez que cada charge é uma charge gerando várias possibilidades de leitura no contexto acadêmico.

## 1. O Gênero Discursivo *Charge*

Segundo Gregolin (2005), no século XX, as discussões em torno dos *gêneros* tornaram-se alvo de vários estudos e, com isso, os gêneros passaram a ser considerados como produtos da história e, conseqüentemente, sujeitos a mudanças de acordo com a época e a situação comunicativa no qual eram produzidos. Nesse contexto, as discussões realizadas por Bakhtin foram responsáveis pela ampliação do conceito de *gênero*, uma vez que o filósofo não restringe sua concepção apenas aos textos institucionalizados, mas sim, a toda e qualquer forma de produção verbal (oral ou escrita), distinguindo as modalidades de enunciados<sup>3</sup> entre *primárias* e *secundárias*. Pois, para Bakhtin (2000, p.279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção

---

<sup>2</sup> Destaca-se que este estudo é resultante de leituras, discussões e pesquisa realizadas sobre o tema proposto na disciplina *Fundamentos em Análise do Discurso* oferecida pelo PROLING/UFPB.

<sup>3</sup> O termo *enunciado* é aqui utilizado como sinônimo de *texto*.

operada nos recursos da língua [...], mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. [Isto significa que] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

É conforme essa perspectiva que Bakhtin (2000) se preocupou em distinguir os gêneros do discurso em *primários* e *secundários*. Segundo o autor, os gêneros *primários* são as formas discursivas que se constituem em circunstâncias de uma comunicação espontânea (réplica de diálogo, narrativa de costumes, documentos etc.), enquanto que os gêneros *secundários* são aqueles que “*aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita: artística, científica, sociopolítica*” (*ibidem*. p. 281). Essa distinção entre os gêneros do discurso possui um relevante valor teórico em virtude da natureza do enunciado; com isso, este passa a ser concebido como toda e qualquer forma de texto e/ou discurso (oral ou escrito), independente de sua extensão e, portanto, é a materialização de toda e qualquer forma de discurso.

Com essa categorização – conteúdo temático, estilo e construção composicional – a teoria bakhtiniana é talvez a primeira a elaborar uma concepção de gênero fundamentada em critérios enunciativos, relacionados às condições sociais de produção de língua. Cabe pontuar que o objetivo do filósofo russo ao propor essa categorização dos gêneros era descrever as particularidades do enunciado, e não analisar aspectos linguísticos do/no enunciado. Porque, para Bakhtin (2000, p. 293-294), “todo enunciado [...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados/respostas dos outros”. Assim, o gênero é uma ferramenta que auxilia o sujeito a se expressar numa situação de comunicação definida por parâmetros e, dessa maneira, cada gênero é responsável por exercer uma determinada função social. Com isso, segundo Gregolin (2005, p. 29):

Do ponto de vista bakhtiniano, as características de um determinado gênero refletem as condições específicas da esfera de utilização de linguagem. Esse reflexo pode ser observado no seu conteúdo (temático), no seu estilo verbal (a seleção operada nos recursos da língua) e, sobretudo, na sua construção composicional. Estes três elementos fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e são determinados pela especificidade do lugar social em que são empregados.

Diante disso, é necessário expor como a *charge* surgiu na história e, também, qual a sua função social. O gênero *charge*, segundo Silva (2011), surgiu na França do século XIX, com a função político-social de protesto contra a não liberdade de expressão da imprensa. Esse termo *charge* é “proveniente do francês ‘charger’ (carregar, exagerar). Sendo fundamentalmente uma espécie de crônica humorística, a *charge* tem o caráter de crítica, provocando o hilário, cujo efeito é conseguido por meio do exagero.” (MACÊDO & SOUSA, 2011). Entre as principais características desse gênero estão à caricatura, a sátira e a ironia. Além disso, ele também se caracteriza por articular o *verbal* e o *não-verbal* para constituir os efeitos de sentidos para o discurso humorístico. Normalmente, esse gênero aparece em jornal e revista, mas, usualmente, vem ganhando espaço em sites específicos para a sua divulgação como, por exemplo, o site de Regis Soares, no qual coletamos a amostragem para nosso estudo.

Mas o que nos interessa, neste trabalho, é o fato da *charge* ser tecida a partir de outros textos e/ou discursos, especialmente notícias veiculadas na mídia impressa e televisiva, atualizando discursos que circulam na sociedade contemporânea. Uma vez que a *charge* apropria-se de discursos que povoam a sociedade e os atualiza através da linguagem do *humor*, esse é um gênero diretamente ligado ao cotidiano social, pois aborda de forma humorística valores, política, problemas sociais, etc. e, com isso, propaga *ideologias*, tendo, assim, uma grande aceitação popular.

Esse diálogo com outros discursos na *charge*, segundo Pilla e Quadros (2009, p. 02), “requer um entendimento contemporâneo ao momento em que se estabelece a relação discursiva entre interlocutores, pois somente assim é possível perceber as estratégias utilizadas pelos vários atores sociais envolvidos no contexto de produção”. Sendo, assim, o que nos interessa compreender é como se constitui o discurso humorístico na *charge* a partir de uma teoria do discurso e, por isso, nos propomos a investigar o referido gênero à luz da AD francesa, já que esta teoria possibilita pensar o gênero sob a perspectiva da “formação discursiva, como um espaço discursivo, uma forma de articular os conteúdos enunciáveis em certo momento histórico e que aponta para uma identidade enunciativa.” (GREGOLIN, 2005, p. 24).

## **2. O Conceito de *Formação Discursiva* e *Interdiscurso* em Análise do Discurso**

A Análise do Discurso de vertente francesa foi fundada na Europa, na década de 1960, com o propósito de demonstrar que o *discurso* é um lugar no qual podemos observar a relação entre a *língua* e a *ideologia* e, por sua vez, compreender como acontece à produção de sentidos para os sujeitos. Foram os estudos de Jean de Dubois e de Michel Pêcheux que forneceram subsídios para a construção das bases teóricas metodológicas da AD, com a publicação de dois manifestos, *Lexicologia e análise de enunciado* de Dubois e *Analyse Automatique du Discours*, livro em que Pêcheux estabelece uma relação transdisciplinar na teoria do discurso (GREGOLIN, 2001). Desse modo, a AD surge como uma disciplina de caráter interpretativo e transdisciplinar, uma vez que está pautada em diferentes áreas do saber, como a *Linguística* – através da releitura sobre o corte saussuriano que separa a *língua* da *fala* e, por sua vez, excluir o sujeito da linguagem –, a *História* – com a releitura sobre o materialismo histórico marxista – e a *Psicanálise* – em que é feita uma releitura criticando o sujeito empírico individual freudiano.

Com isso, a AD passou a ser denominada uma disciplina “*de entremeio*”, pois nasceu no meio desses três campos do saber, articulando o linguístico ao social e ao histórico e, por sua vez, preocupando-se com a determinação desses campos sobre o processo de produção de sentidos no/para o discurso. O *discurso*, assim, é visto como a “produção de sentidos, realizada por sujeitos, por meio da materialidade da linguagem, [por isso] temos a necessidade de articular teorias da linguagem, do sujeito, do histórico-social.” (GREGOLIN, 2011, p. 4). É a partir dessas diferentes epistemologias que Pêcheux concebe a linguagem como um fenômeno que deve ser visto em relação ao seu *interior* – a estrutura, o linguístico – e seu *exterior* – como acontecimento, materialidade ideológica.

Dito de outro modo, Pêcheux, a partir de uma relação existente entre *o dizer* e *as condições de produção desse dizer*, propõe uma teoria não subjetiva da linguagem ao introduzir a *exterioridade* como um elemento fundamental para a construção de sentidos no/para o discurso e, com isso, é necessário que a Linguística busque subsídios teóricos em outras áreas do conhecimento a exemplo da Psicanálise e da História. Dessa interdisciplinaridade não é somente oriunda uma nova concepção de linguagem, mas também de discurso, sendo, portanto, fundamental que este seja compreendido em um



contexto histórico-ideológico em que os sujeitos produzam e interpretem efeitos de sentidos nos/para os textos que circulam pela sociedade.

Com isso, segundo Brandão (2004), dois conceitos passam a ser centrais para AD francesa, o de *ideologia* e o de *discurso*, sendo, assim, os pensamentos de Althusser sobre o *assujeitamento ideológico* e de Foucault sobre a noção de *formação discursiva*, essenciais para as bases dessa teoria do discurso. Entretanto, neste artigo, nos deteremos apenas na discussão em torno da formação discursiva (FD), já que esta é uma categoria fundamental para a compressão de nosso objeto de estudo, o *interdiscurso*, no gênero *charge*. Foucault (1969, *apud.* BRANDÃO, 2004) concebe os discursos como sendo uma dispersão e, por sua vez, esses são formados por elementos que não possuem uma unidade. Daí, a necessidade de o analista do discurso descrever essa dispersão em busca de uma regularidade para os discursos. Nesse sentido, o conceito de formação discursiva aparece como fundamental para a descrição dessa dispersão e, assim, podemos dizer que o discurso é “um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva” (*ibidem.* p. 33) e, portanto, “a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem.” (*idem. ibidem.*).

Em suma, para Foucault (1997, p. 43, *apud.* GRANJEIRO, 2007, p. 35):

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

Nesse sentido, uma FD é um conjunto de enunciados em que ocorre certa regularidade. Ela determina *o que pode* e *o que deve ser dito* em uma determinada situação de comunicação agrupando um conjunto de acontecimentos enunciativos. É por isso que esse conceito é central na Análise do Discurso, uma vez que essa noção está diretamente relacionada à produção dos efeitos de sentido, pois uma formação discursiva organiza os “feixes de sentido do arquivo que, numa sociedade rege as regras de aparecimento dos enunciados com valor de um acontecimento singular.” (NAVARRO, 2008, p.66).

Sendo, assim, o conceito de FD relaciona o sistema da língua com a dispersão de enunciados, aproximando os pensamentos de Pêcheux e de Foucault e, por sua vez,

apontando em direção à ideia de *heterogeneidade* e, com isso, inserindo a noção de *intradiscurso* e *interdiscurso* na AD, já que uma formação discursiva se constitui a partir da *heterogeneidade discursiva*.

Segundo Sargentini (2006, p. 40):

A entrada do conceito de interdiscurso [na AD] modifica a forma de organização do *corpus*. O conceito introduz uma abordagem mais dialética ao indicar que toda formação discursiva dissimula um todo complexo dominante (em uma perspectiva althusseriana). O interdiscurso é, assim, um espaço discursivo e ideológico onde se desenvolvem as formações discursivas em função das relações de dominação, de subordinação e de contradição.

Logo, para Foucault (1995, *apud.* FERNANDES, 2007, p. 53) “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha em torno de si, um campo de coexistência”, ou seja, todo o enunciado é correlacionado a outros com os quais forma uma cadeia, um campo de enunciados adjacentes. Esses exprimem uma memória coletiva, isto é, “acontecimentos exteriores e anteriores ao texto e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção.” (FERNANDES, 2007, 62).

Nesse sentido, o *interdiscurso* é fruto da presença de diferentes discursos, provenientes de diferentes momentos históricos e lugares sociais, que se entrecruzam no interior de uma formação discursiva; assim, os enunciados se constituem como elementos fundamentais para a composição do *corpus* em AD, sendo, portanto, todo o enunciado heterogêneo e carregado de um conhecimento linguístico, histórico, social e ideológico.

Foucault (1969 *apud.* BRANDÃO, 2004) enumera quatro características constitutivas do enunciado: 1) todo enunciado tem uma relação com um correlato, isto é, um referencial; 2) o enunciado também é relacionado com seu sujeito; 3) não existe enunciado livre, neutro ou independente, pelo contrário, o enunciado sempre faz parte de um conjunto de enunciados, no qual desempenha um determinado papel; 4) enunciado é diferente de enunciação, o primeiro é aquele que se repete, é um objeto material, enquanto, que a segunda é um acontecimento único.

Diante do exposto, para a AD, o discurso não pode ser analisado apenas considerando o aspecto linguístico, mas também, é preciso se investigar os aspectos *histórico, social e ideológico* a fim de compreender os efeitos de sentidos produzidos nesse discurso em determinado contexto social.

### **3. A constituição e a análise do *corpus*: a *charge* sob a perspectiva da AD francesa**

De acordo com Sargentini (2006), a AD apóia-se no conceito de *arquivo*<sup>4</sup> como metodologia de coleta de seu objeto de estudo e, com isso, a análise é pautada em um conjunto de enunciados efetivamente produzidos.

O trabalho com esse conceito, segundo Sargentini (2008), exige que o *corpus* em análise possibilite “uma leitura que traga à tona dispositivos e configurações que permitam flagrar o sistema da formação e transformação dos enunciados a partir da diversidade de textos, de um trajeto temático ou ainda de um acontecimento.” (*ibidem*, p. 132). Por isso, a AD trabalha com a noção de arquivo, uma vez que este conceito possibilita organizar o *corpus* através de um tema, palavra ou expressão, em outros termos:

A noção-método de trajeto temático desenvolve-se a partir da seleção de um tema, uma palavra ou expressão que será analisada no interior de um arquivo, permitindo acompanhar os sentidos advindos de uma memória discursiva, sujeitos ao domínio da atualidade e da antecipação. (SARGENTINI, 2008, p. 133).

Daí, a importância em se considerar o acontecimento do enunciado, pois, é nesse acontecimento que se dá o entrecruzamento entre os diversos discursos fundamentais para a produção de sentidos.

Diante do exposto, destacamos que o nosso arquivo foi constituído durante os três primeiros meses de 2011, no qual aconteceu a *transição do governo do estado da Paraíba*. Momento em que ocorreram mudanças políticas decorrentes dessa transição e, também, em que ocorreram greves no estado paraibano, como à greve dos policiais militares, dos professores do estado e dos médicos contratados do sistema público estadual; além disso, os concursados do estado reivindicavam a efetivação em cargos

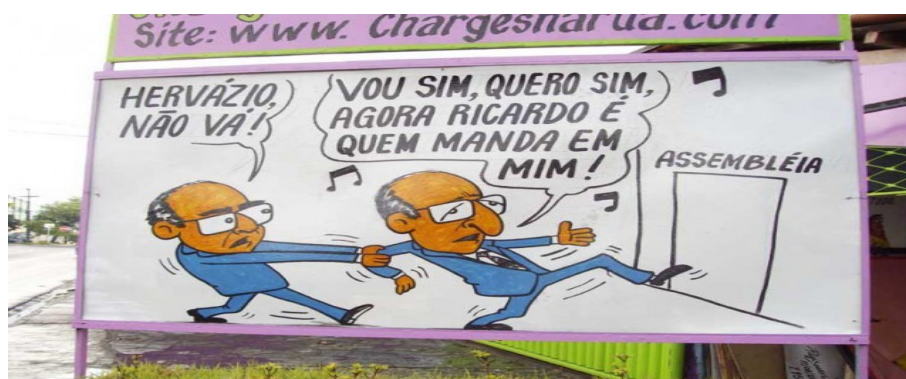
---

<sup>4</sup> Segundo Fernandes (2007) o *arquivo* é um conjunto de enunciados produzidos em uma determinada época, apresentado por Foucault como um sistema do que pode ser dito.

públicos. Com isso, a mídia local, no caso a paraibana, divulgou várias notícias em torno das decisões tomadas pelo novo governo do estado sobre as referidas situações. Diante do exposto, tomamos a *transição do governo do estado na Paraíba em 2011*, como o acontecimento empírico, que possibilitou o diálogo entre diferentes discursos, ou melhor, formações discursivas, para a constituição do discurso humorístico das *charges* produzidas por Regis Soares. Vejamos a seguir a descrição e análise de algumas charges que expressam a situação política da Paraíba neste momento de transição do governo do estado.

Na primeira charge, temos a materialidade imagética remetendo para o momento da transição do governo do estado em 2011, no qual, duas figuras políticas representantes do estado paraibano, ambas membros do PSBD da PB, divergem sobre apoiar ou não o atual governo. Nessa época o novo governador do estado, R. C., nomeou o deputado H. B. para assumir a liderança do governo na Assembléia Legislativa da Paraíba, mas o senador C. L., forte aliado do deputado, se posicionou contra a atitude do governo, por acreditar ser essa uma estratégia do governo para calar a oposição e, assim, o caso foi amplamente comentado pela mídia local (imprensa, televisiva etc.).

Vejamos a charge:



Fonte: <http://www.chargesnarua.com/>

Descrevendo o enunciado “*Vou sim, quero si, agora Ricardo é quem manda em mim!*” da segunda personagem da charge percebemos vestígios, em nível de interdiscurso, que remetem para outra formação discursiva, a *musical*, pois, o chargista

utiliza o fragmento de uma música que estava fazendo sucesso na mídia nacional para construir os efeitos de sentido para o humor. Ou seja, o chargista ao recuperar o enunciado “*Vou não, quero não, posso não/Minha mulher não deixa, não/Não vou não, quero, não*” refrão da música “*Minha mulher não deixa não*” que repercutia na mídia brasileira naquele mesmo momento histórico da transição da política paraibana, consegue inverter o sentido do que fora enunciado na letra da música para dar o caráter humorístico a charge.

Com isso, o locutor para tratar da situação política pela qual passava o estado, utilizou discursos de duas formações discursivas distintas – a *política* e a *musical* – para atribuir sentidos para o seu texto, satirizando os desencontros e os conflitos dos políticos do estado e, conseqüentemente, fazendo com que o texto cumpra com a sua função social.

A segunda charge remete para outra situação política ocorrida no estado paraibano durante a mudança de governo estadual. A reivindicação dos policiais militares pelo pagamento da PEC 300, que já havia sido garantida pelo governo anterior no final do ano de 2010, porém considerada ilegal pelo novo governo, uma vez que, nenhum projeto de lei poderia ser aprovado, nem tampouco assinado em ano eleitoral e, com isso, o novo governo vetou o pagamento da PEC 30, provocando revolta entre os policiais militares que acabaram entrando em greve em todo o estado.

Vejamos abaixo a segunda charge:



Fonte: <http://www.chargesnarua.com/>

O enunciado “*Vou não, quero não, posso não/Minha mulher não deixa, não/Não vou não, quero, não*”, refrão da música citado acima, é retomado pelo

chargista para atribuir sentidos também para este segundo texto. Nesse texto temos duas personagens: um *soldado*, representando os policiais militares, segurando uma placa com o enunciado “**PEC 300**” e a personagem que representa o atual governador do estado sentado em uma cadeira tocando o refrão da referida música em um vilão. Aqui o locutor da charge retoma outro acontecimento político da transição do governo do estado da Paraíba em 2011, em que o governo R. C. se pronunciou na mídia local contra três projetos enviados a Assembleia Legislativa durante o final do mandato do governo anterior, alegando a ilegalidade dos projetos e, assim, criando uma polêmica entre governo e policiais, já que um dos projetos dizia respeito ao pagamento da PEC 300.

Analisando essa segunda charge, percebemos mais uma vez que o chargista utiliza discursos de duas formações discursivas, *política* e *musical*, para atribuir sentidos para o seu texto, satirizando mais uma situação da política paraibana; e, por sua vez, mostrando que o referido gênero discursivo se constitui a partir do diálogo entre diferentes FDs para produzir os efeitos de sentidos para o seu discurso. Além disso, percebemos a utilização do mesmo enunciado “***Vou não, quero não, posso não/Minha mulher não deixa, não/Não vou não, quero, não***” para atribuir sentidos para situações diferentes, como também identificamos a interdiscursividade como elemento constituinte de ambas as charges.

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação discursiva compre a sua função operacional, quando agrupa enunciados em torno de um único acontecimento e, também, que o interdiscurso se caracteriza ao encontrarmos na charge vestígios linguísticos que se repetem e se inscrevem no discurso humorístico construindo, assim, os efeitos de sentidos responsáveis pelo humor nesse gênero discursivo.

Na terceira charge, embora o locutor não retome o enunciado da música, é possível identificarmos o diálogo desse texto com os textos anteriores, pois, o chargista se reporta novamente a polêmica da PEC 300, entretanto a partir de outra formação discursiva, a do *discurso religioso*. Desse modo, podemos identificar nessa charge a personagem que representa o atual governador do estado vestido de padre enunciando “***Por favor, não PEC!***” a outra personagem que representa os policiais militares.

Vejamos o enunciado da terceira charge:



Fonte: <http://www.chargesnarua.com/>

Como podemos verificar neste enunciado, a palavra **PEC** é utilizada de forma ambígua, uma vez que o locutor, para construir os efeitos de sentidos para o texto, joga com o duplo sentido do referido termo, fazendo o humor surgir dessa ambiguidade discursiva entre a sigla **PEC** e a conjugação na terceira pessoa do singular da palavra *pecar*. Nesse sentido, o termo remete para o fato do governo não se responsabilizar pelo problema deixado pela gestão anterior, no caso o pagamento da PEC 300, alegando a ilegalidade do projeto e, com isso, tentando passar uma imagem de ‘santo’ para a população. Por outro lado, o enunciado também remete para o fato da greve dos policiais ser considerada um ‘pecado’, isto é, um erro, uma vez que o projeto que autorizava o pagamento da PEC foi considerado ilegal.

Sendo assim, o locutor, ao buscar no discurso religioso subsídios para provocar o humor com a situação da política paraibana, constrói os efeitos de sentido para seu texto através da heterogeneidade discursiva de um enunciado que remete para outras FDs e, também, através do diálogo entre textos que tratam sobre a mesma temática, como aconteceu entre a segunda e a terceira charges.

Daí a importância do analista do discurso considerar o *dialogismo*, isto é, o conjunto complexo de relações discursivas que tece todo e qualquer enunciado a fim de compreender não somente constituição linguística do enunciado, mas também sua dimensão intertextual e, assim, os efeitos de sentido responsáveis pelo humor na charge.

Na quarta charge, temos:





Fonte: <http://www.chargesnarua.com/>

Percebemos nessa charge que o discurso em torno da “PEC 300” se repete mais uma vez, pois, no texto aparece à figura de um soldado segurando uma placa com o enunciado “*Pague Mais*”, ou seja, a charge aponta para a reivindicação pelo pagamento da PEC aos policiais militares; entretanto, o locutor, para construir os efeitos de sentidos para este texto, dialoga com outra FD quando traz para a charge o *discurso da propaganda* (discurso publicitário) de uma farmácia local denominada “*Pague Menos*”, jogando mais uma vez com a ambiguidade para criar o humor no referido gênero discursivo, demonstrando, assim, o que postula Bakhtin (2002) ao dizer que o discurso do *eu* se constrói no confronto com o discurso do *outro*.

Além disso, o **P** e o **M** maiúsculos, no enunciado “*Pague Mais*”, apontam para a abreviatura de **P**olicia**M**ilitar (PM) e, dessa maneira, o locutor joga com as siglas atribuídas a essa categoria de policiais atribuindo sentidos para o gênero discursivo e, com isso, o discurso trazido da propaganda colabora para que o texto cumpra mais uma vez com a sua função, isto é, criticar uma situação social através do humor.

A quinta charge também dialoga com as charges anteriores e traz os problemas enfrentados pela população paraibana no momento da transição do governo. O diálogo com as outras charges é realizado através da figura do policial militar, logo, há uma interdiscursividade temática entre os textos que tratam sobre as reivindicações por aumento salarial dos servidores públicos do estado da Paraíba no primeiro trimestre de 2011.

Nessa charge percebemos que o locutor busca suporte no discurso dos *sem-terra* ao utilizar o termo “**SEM**” para criticar a situação dos servidores do estado paraibano,



no momento da transição governamental, em que muitas eram as categorias e/ou situações em que o povo mal assistido pelo poder público reivindicava melhorias e, portanto, ações do poder executivo estadual. Vejamos a quinta charge:



Fonte: <http://www.chargesnarua.com/>

Podemos verificar nessa charge uma síntese da multiplicação de discursos que ecoaram no momento de transição do governo em 2011 como, por exemplo, a reivindicação de aumento salarial pelos professores, médicos e policiais (os sem aumento), a reivindicação dos concursados (os sem emprego), a reivindicação dos motoqueiros que tiveram a moto, denominada *cinquentinha*<sup>5</sup>, apreendida (os sem transporte) e, em geral, o problema do transporte público<sup>6</sup> (os sem espaço). Esses diferentes discursos se entrecruzam em um só texto a partir do elemento linguístico “*SEM*”, que possibilita a ressignificação desse termo para atribuir sentidos para o discurso de outras categorias e/ou classes sociais que buscam soluções para seus problemas com o poder público.

A análise dessa charge é um bom exemplo daquilo que nos diz Foucault (1999), em *A Ordem do Discurso*, sobre a proliferação de enunciados. Segundo o autor, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus

---

<sup>5</sup> No início da gestão do governo, em 2011, foi proibida a circulação em motocicletas de baixa cilindrada sem a devida habilitação para conduzir o veículo e, desse modo, muitas foram motocicletas apreendidas nas ruas da capital paraibana, gerando insatisfação na população.

<sup>6</sup> Esse problema é decorrente do aumento da frota de veículos na capital, que começou a provocar um caos no trânsito sem que as autoridades tomassem uma iniciativa de melhorias.

poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 1999, p. 09).

Dito de outro modo, ao trazer para a charge diferentes discursos, ou melhor, vozes e/ou posições sociais em torno de um mesmo tema – no caso, as reivindicações da população paraibana ao governo do estado – o locutor através do *interdiscurso* e da *formação discursiva*, constitui efeitos de sentidos para o seu texto e, por sua vez, constrói o discurso humorístico. Segundo Gregolin (2006), o que atesta a historicidade de um enunciado é a relação desse enunciado com a série de formulações com as quais ele coexiste, isto é, o enunciado é caracterizado pelo dialogismo que possui entre ele e outros campos e/ou enunciados e, desse modo, o locutor da charge atribui ressignificações àquilo que foi dito para construir efeitos de sentido para o seu texto.

#### **4. Considerações Finais**

Com este trabalho, observamos o quanto é fértil um estudo do discurso aliado à abordagem do gênero, uma vez que o *gênero discursivo charge* é um lugar móvel, no qual se encontram o sujeito, a língua e a História para a atualização de enunciados e, por sua vez, para construir efeitos de sentidos para o texto. Como afirma Pêcheux (1990, p. 53, *apud.* GREGOLIN, 2001, P. 26), “todo enunciado é intrinsecamente susceptível de torna-se outro diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro” e, por isso, Courtine (1990, *apud.* GREGOLIN, 2006, p. 24) afirma que a análise de discursos não pode se limitar a mera caracterização dos diferentes tipos de texto, mas sim em pensar e em descrever como acontece o entrecruzamento entre os enunciados historicamente situados.

Essa relação interdiscursiva, que ocorre entre os enunciados que circulam pela sociedade, dialoga para a constituição do discurso humorístico e, com isso, podemos concordar com Sargentini (2008), quando esta diz que a “discursividade passa, então, a ser compreendida como um espaço regrado de dispersão de enunciados.” (SARGENTINI, 2008, p. 132) e, ainda, que o interdiscurso possibilita ao sujeito articular um conjunto de evidências percebidas e aceitas socialmente e, dessa maneira, criar novas significações, ou melhor, atribuir novos sentidos ao já dito, como acontece

com o gênero charge, que se apropria de diferentes discursos dispersos para formar o discurso humorístico objetivando satirizar uma situação social.

Sendo, assim, podemos confirmar que o discurso humorístico é atravessado por outros discursos, uma vez que ele é perpassado por outros discursos que se apresentam em formas mais ou menos reconhecíveis. Portanto, o *interdiscurso* se caracteriza como uma maneira real de constituição do discurso chargístico e, com isso, é responsável pela produção de efeitos de sentidos no referido gênero discursivo.

Diante do exposto, o discurso da charge traz, na sua constituição, marcas de heterogeneidade discursiva que propiciam uma ligação com a memória e a linguagem, envolvendo a interpretação de acontecimentos que estão relacionados com diferentes formações discursivas. Nessas FDs, os enunciados duelam, ou melhor, dialogam entre si para construir os efeitos de sentido e, dessa forma, o discurso ‘nunca’ é original, mas sim o resultado de um jogo de efeitos de sentidos em que diferentes posições de sujeito dialogam, tecendo um novo discurso inscrito histórica, social e ideologicamente.

## 5. Referência Bibliográfica

BAKHTIN, M. V. A Interação Verbal. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2002, pp. 110-127.

BAKHTIN, M.. Os Gêneros do Discurso In. **Estética da Criação Verbal**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-336.

BRANDÃO, H. H. N.. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora de UNICAMP, 2004.

FERNANDES, C. A.. A noção de enunciado em Foucault e sua atualidade na Análise do Discurso. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos. (orgs.) **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Editora Claraluz, 2007, pp. 47-68.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª edição. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GREGOLIN, M. R. V.. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, P. (Org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e método**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006, pp.19-34.

\_\_\_\_\_. Nas malhas da mídia: agenciando os gêneros produzindo sentidos. In: CORGI, R. L. B. (org.). **Identidade, Cultura e Linguagem**. Cáceres, MT: UNEMAT Edirora, 2005, pp.23-33.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. V.; CRUVINEL, M.F.; KHALIL, M. G. (orgs.). **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara, SP: Laboratório Editorial/Acadêmica, 2001, pp.9-36.

\_\_\_\_\_. **No diagrama da AD Brasileira: heterotopias de Michel Foucault**, 2011. (*mineo*).

GRANJEIRO, C. R. P.. Foucault, Pêcheux e a Formação Discursiva. In: BARONAS, R. L.. **Análise do discurso: apontamento para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, pp. 33-45.

MACÊDO, J. E. T.; SOUZA, M. L. G.. **A charge no ensino de história**. Disponível em: [http://www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2004%20-%20Jos%C3%A9%20Emerson%20Tavares%20de%20Macedo%20TC.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20Jos%C3%A9%20Emerson%20Tavares%20de%20Macedo%20TC.PDF). Acesso em 06/07/11.

NAVARRO, P.. Discurso, História e Memória: Contribuições de Michel Foucault ao Estudo da Mídia. In: TASSO, I. (Org.). **Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gem), Identidade e Memória**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, pp. 59-74

PILLA, A.; QUADROS, C. B.. **Charges: uma leitura orientada pela Análise do Discurso de linha francesa**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2082-1.pdf> Acesso em: 14/06/2011.

SARGENTINI, V. M. O.. O arquivo e a construção de memória o caso do apagão. In: ROMÃO, L. M. S.; GASPAR, N. R.. (orgs.) **Discursos midiáticos: sentidos de memória e arquivo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, pp. 131-142.

\_\_\_\_\_. Arquivo e acontecimento: a construção do discurso em análise do discurso. NAVARRO, P. (org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006, pp. 35-44.

SILVA, Al. A. P. **A formação discursiva através de charges.** Disponível em:  
[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/88\\_Alessandra\\_Silva.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/88_Alessandra_Silva.pdf) Acesso em: 03/07/11.

Artigo recebido em: 29.03.2012

Artigo aprovado em: 15.05.2012

## A utilização de *corpus* na prática lexicográfica

Carolina Medeiros Coelho\*  
Fernanda Alvarenga Rezende<sup>o</sup>

**RESUMO:** Com este trabalho, temos o objetivo de investigar os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* mostrando, com base nos dados extraídos do *Corpus do Português*, que eles podem ocorrer em um mesmo contexto codificando a ação de *tomar posse de um objeto para si*. Além disso, buscamos identificar uma acepção específica para cada um desses verbos, o que explica sua ocorrência em contextos mais particulares, também ilustrados com dados coletados do *corpus*, nos quais a ocorrência dos demais parece ser bloqueada. Fazemos, ainda, uma breve apresentação da lexicografia brasileira; do dicionário *Aurélio*, que foi escolhido como suporte para a nossa análise; do léxico e da sinonímia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lexicografia; dicionário *Aurélio*; verbos; *corpora*.

**ABSTRACT:** With this paper, we aim to investigate the verbs *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* and *tomar* showing that, based on data extracted from the *Corpus of Portuguese*, they can occur in the same context encoding the action of *to take possession of an object to itself*. Furthermore, we tried to identify a specific sense for each of these verbs, which explain their occurrence in more particular contexts, also illustrated with data collected from the *corpus*, in which the occurrence of the others seems to be blocked. We also give a brief presentation of the Brazilian lexicography; of the *Aurélio* dictionary, which was chosen as support for our analysis; of the lexicon and of the synonymy.

**KEY-WORDS:** Lexicography; the *Aurélio* dictionary; verbs; *corpora*.

### 1. INTRODUÇÃO

A Lexicografia brasileira sofreu transformações significativas desde as primeiras publicações na área. O século XX ficou marcado historicamente, pois, de acordo com Nunes (2010), nesse período foram publicados os primeiros grandes dicionários monolíngues. Com a consolidação da Lexicografia no Brasil nos anos 1900, o que se observa desde então é que a forma pela qual os dicionários brasileiros são elaborados vem sofrendo mudanças frequentes.

---

\* Mestranda do PPGEL/UFU.

<sup>o</sup> Mestranda do PPGEL/UFU.

Além da tendência de transferir as obras publicadas em papel para a mídia eletrônica, observa-se a utilização de *corpora* linguísticos no fazer lexicográfico. Ainda tímida, essa nova proposta permite que os profissionais da área produzam obras com informações atualizadas dos verbetes, pautadas em dados sincrônicos da língua. Como referência no Brasil há o *Dicionário de Usos do Português do Brasil* (DUP), elaborado por Francisco Borba e publicado no ano de 2002. O DUP foi elaborado com base em um *corpus* constituído por mais de 70 milhões de palavras de textos diversos do século XX. Obras como essa, baseadas em dados reais da língua, são importantes na medida em que registram muitas palavras e até mesmo acepções que ainda não foram dicionarizadas por exemplo.

A fim de reforçar a importância de se utilizar *corpus* em trabalhos lexicográficos, apresentamos, neste artigo, uma análise dos verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* mostrando, com base nos dados retirados do *Corpus do Português*<sup>1</sup>, seus contextos de uso. O *Corpus do Português*, organizado por Mark Davies e Michael Ferreira, é constituído por mais de 45 milhões de palavras, distribuídas em quase 57 mil textos do português divididos em orais, ficcionais, jornalísticos e acadêmicos. Devido a sua representatividade, será utilizado neste trabalho.

O interesse por investigar os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* sob o ponto de vista da lexicografia surgiu por percebermos que, embora eles sejam semanticamente próximos, também podem ocorrer em contextos específicos, nos quais têm sentidos bem particulares e, por isso, a ocorrência de qualquer outro verbo parece ser bloqueada.

Tendo isso em vista, os objetivos deste trabalho são os seguintes:

→ verificar, com base no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010)<sup>2</sup>, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, se os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* têm uma acepção em comum;

---

<sup>1</sup> O *Corpus do Português* se encontra disponível online para uso público em [www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)

<sup>2</sup> Doravante, nos referiremos ao *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010) apenas por *Aurélio* (2010).

→ identificar, também a partir do *Aurélio* (2010), uma acepção particular de cada verbo que justifique seus usos em contextos bem específicos, nos quais a substituição por qualquer outro verbo parece não ser possível;

→ comprovar empiricamente, a partir dos dados coletados do *Corpus do Português*, os contextos específicos de cada verbo e aquele que é comum a todos.

A escolha pelo *Aurélio* (2010) se deu pela relevância da obra no Brasil, pois é um dicionário muito utilizado em escolas, cursos, universidades, empresas, escritórios e lares, conforme descrito no próprio prefácio da obra.

Em consonância com os objetivos traçados, este artigo foi dividido da seguinte forma: primeiramente, na seção 2, faremos uma breve apresentação da lexicografia brasileira; do léxico e do *Aurélio* (2010), dicionário utilizado na nossa pesquisa. Em seguida, discorreremos sobre a escolha dos verbos que serão analisados neste artigo e sobre a questão da sinonímia. Na seção 4, trataremos da metodologia e do *corpus* que utilizamos. Por fim, na seção 5, faremos a análise desse *corpus* e, posteriormente, apresentaremos a conclusão.

## 2. A LEXICOGRAFIA BRASILEIRA

A colonização portuguesa trouxe para o Brasil, além da influência religiosa, a imposição de uma língua, que mais tarde foi consagrada a língua nacional do país. Salvas as implicações que a colonização teve na história do Brasil, discutiremos, especialmente, aquela que diz respeito à constituição do léxico do português brasileiro.

Segundo Nunes (2010, p. 09): “Os primeiros saberes lexicográficos produzidos no Brasil” foram, basicamente, listas de palavras Português-Tupi e Tupi-Português, das quais surgiram os primeiros dicionários bilíngues dessas línguas, elaborados pelos jesuítas com o objetivo de catequizar os índios.

Dentre os dicionários mais antigos têm-se o de Rafael Bluteau, intitulado *Vocabulário Portuguez e Latino*, publicado no século XVIII. Sobre essa obra, Biderman (1984, p. 04) afirma que: “Trata-se de um dicionário bilíngue português-latim que contém muita informação e bastante variada sobre essas duas línguas.” Aos oito



volumes do dicionário somaram-se dois suplementos com mais de cinco mil novos vocábulos<sup>3</sup>.

Essa obra serviu de inspiração ao brasileiro Antonio de Moraes Silva, que publicou, em 1789, o *Dicionário da Língua Portuguesa*. Por ter se baseado em Bluteau, Moraes Silva atribuiu a autoria da primeira edição do seu dicionário a ele; além disso, esclareceu que seu papel, nessa edição, foi a de reformar e acrescentar informações.

Na segunda edição, publicada em 1813, entretanto, Moraes Silva assume a autoria da obra que é, segundo Biderman (1984, p. 05): “um marco na lexicografia de língua portuguesa”, pois foi “o primeiro dicionário de uso da língua, muito avançado para os padrões lexicográficos da época.” Com um trabalho lexicográfico mais apurado, Biderman (1984, p. 05) explica que Moraes Silva “omitiu informações de tipo enciclopédico incluídas no Bluteau, revelando consciência de que um dicionário d[e] língua não é uma enciclopédia.” Ademais, conforme Biderman (1984, p. 05), o autor lançou mão de abonações retiradas dos “melhores escritores dos séculos XVI e XVII.” e se mostrou preocupado em acrescentar outros tipos de autores que não fossem apenas os literários. Por isso, encontram-se no dicionário obras de diferentes áreas do conhecimento (*med., quim., astron., etc.*), cujas indicações encontram-se após cada verbete.

Ainda no século XIX, segundo Nunes (2010, p. 10), surgem os dicionários de regionalismos, de brasileirismos e os dicionários que têm como fim complementar as obras portuguesas. A quantidade de dicionários produzidos nesse século já apontava para a consolidação da Lexicografia brasileira; entretanto, de acordo com Müller *et al.* (2009, p. 1426):

[f]oi no século XX que se inaugura a lexicografia brasileira seja porque surgem as primeiras edições de dicionários publicados no país, seja porque as obras pioneiras passam a registrar formalmente o léxico do PB, permitindo a constituição identitária desse léxico. (Müller *et al.*, 2009, p. 1426)

---

<sup>3</sup> O *Vocabulario Portuguez e Latino*, de Rafael Bluteau, e o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, estão disponibilizados *online* em <http://www.ieb.usp.br/online/index.asp>. A digitalização das obras foi realizada por alunos e professores do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (USP).

Nunes (2010, p. 10) cita como expoentes desse período o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* e o *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*, elaborados por Gustavo Barroso e Hildebrando Lima; e Laudelino Freire, respectivamente. Além desses, Krieger *et al.* (2006, p. 176) apontam como referências do século XX o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Antenor Nascentes, e o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Esses são, portanto, os primeiros grandes dicionários monolíngues e, devido à abrangência de registros lexicais que apresentam, são considerados dicionários de língua, pois, conseguem explicitar “a história de fixação do léxico no Brasil”, conforme afirmam Krieger *et al.* (2006, p. 177).

[O]s primeiros dicionários que, por diferentes razões e interesses, passam a contemplar a realidade linguística no Brasil, desempenharam também o papel de fixar a unidade e a pluralidade do português aqui falado. (Krieger *et al.*, 2006, p. 174)

Após esse período de consolidação, o que temos visto no trabalho lexicográfico do século XXI é a reinvenção dos dicionários tradicionais. Disponibilizados em versão eletrônica, os novos dicionários garantem uma maior interação com os consulentes, como o dicionário *Aulete*, que está disponível *online* desde 2007 e oferece acesso gratuito e ilimitado aos verbetes<sup>4</sup>.

Dicionários como o *Aulete* são frequentemente atualizados, seja pelos seus editores, seja pela colaboração de seus usuários, que podem sugerir novos verbetes ou acrescentar novos significados e informações (gramaticais, exemplos, pronúncia sonora, ilustrações, etc.) ao que já está disponível.

Além da transferência das versões originais publicadas em papel para a mídia eletrônica, os lexicógrafos, ao elaborar dicionários padrões de língua ou até mesmo os mais específicos, como os de sinônimos, os terminológicos, etc., têm utilizado *corpus*<sup>5</sup> a

---

<sup>4</sup> A versão *online* do dicionário Caldas Aulete está disponível no seguinte endereço eletrônico: [http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital).

<sup>5</sup> De acordo com Fromm (2003), *corpus* é “[...] uma coleção de textos reunidos, de áreas variadas ou não, com um propósito específico de análise.” Acrescentamos ainda que esse conjunto de textos deve seguir uma sistematização com critérios específicos.

fim de facilitar e enriquecer o trabalho lexicográfico. Ao contrário do que se imagina, a utilização de *corpus* na análise linguística não é uma atividade recente.

A partir da metade do século XVIII [...] os lexicógrafos começaram a usar um ‘corpus’. Naquela época, isso significava uma coleção de textos autênticos, dos quais eles extraíam, até certo ponto, sua palavra-entrada e também, embora de maneira menos direta, a informação microestrutural. (Béjoint, 2000, p. 97 *apud* Welker, 2005, p. 88)

No passado, de acordo com Béjoint (2000, p. 97 *apud* Welker, 2005, p. 88): “os textos [...] não constituíam um *corpus* como o entendemos hoje”, visto que os lexicógrafos adequavam o *corpus* de modo que ele atendesse as suas necessidades, sendo utilizado, principalmente, para confirmar suas intuições. A novidade da utilização de *corpora* na Lexicografia atual é que: “[...] todos os lexemas da nomenclatura, todos os seus significados e todas as citações que os ilustram vêm exclusivamente de um *corpus*” (Béjoint, 2000, p. 97 *apud* Welker, 2005, p. 88).

A maioria dos dicionários baseados em *corpora* constitui a Lexicografia internacional, como a primeira edição do Collins Cobuild, o dicionário italiano-alemão de verbos de Blumenthal & Rovere, o *Brown Corpus*, o *British National Corpus* e o *Bank of English*. Para Welker (2005, p. 90), como referência no Brasil há o DUP, publicado em 2002.

Em vista disso, elucidamos a importância e a necessidade de expandir o uso de *corpus* na prática lexicográfica brasileira. A utilização de *corpus* promove aos dicionários uma proximidade maior com as mudanças que ocorrem na língua, uma vez que, por meio dele, o dicionarista tem acesso a palavras e acepções frequentemente utilizadas pelos falantes, mas que ainda não se encontram dicionarizadas.

O uso do *corpus* pode tornar o conteúdo dos dicionários mais interessante e mais rico para os consulentes, uma vez que esse conteúdo se aproximaria mais da língua tal como utilizada pelos seus falantes.

## 2.1. O léxico

O léxico de uma língua pode ser comparado com a construção de um prédio, em que a cada dia novos tijolos (palavras) são incorporados à base (língua) até que a obra

seja concluída. Entretanto, ao contrário do prédio, a construção do léxico de uma língua não é finita, pois a língua está sempre em mudança. Essa mudança é lenta e gradual e, conforme Biderman (1984, p. 17):

O léxico constitui um conjunto aberto em qualquer sistema linguístico e, por conseguinte, não apenas vastíssimo quando comparado com outros setores e níveis da língua (fonológico, morfológico, sintático), mas também em permanente expansão, sobretudo numa língua de civilização.

Novas palavras são incorporadas à língua todos os dias e mesmo as palavras que já fazem parte do nosso léxico podem adquirir novas significações com o passar do tempo. Além disso, uma palavra pode ser usada em um mesmo contexto que outras, apresentando um mesmo sentido. Como exemplo disso, temos os cinco verbos - *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* - que escolhemos para analisar, uma vez que todos eles podem ser utilizados para exprimir a ação de tomar posse de um objeto para si.

Conforme Biderman (1998)<sup>6</sup>, o léxico é o conjunto de palavras de uma língua e os dicionários são os responsáveis por registrar essa vasta quantidade de palavras. Além disso, o léxico é constituído por todos os signos linguísticos, por meio dos quais nos expressamos e adquirimos conhecimento.

Entretanto, sabe-se que por mais completo que se pretenda ser, nenhum trabalho lexicográfico, nem mesmo os dicionários gerais de língua, consegue cobrir todo o léxico de uma língua. Por isso, em meio a essa questão, discorreremos brevemente, a seguir, sobre o *Dicionário Aurélio* (2010), que já em sua primeira versão, de 1975, foi considerado um dicionário padrão da língua segundo Biderman (1984).

## **2.2. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**

A importância dessa obra incita o interesse em estudá-la e tomá-la como fonte de informação e estudo, especialmente, na área da Lexicografia. O *Aurélio* (2010),

---

<sup>6</sup> Esse texto, intitulado *Dicionário e léxico do Português Brasileiro*, encontra-se disponível em: <http://www.ime.usp.br/~is/educar2002/dicionarios/dicionarios.html>, acesso em 20 de janeiro de 2012.

portanto, constitui um dos suportes para a análise das acepções dos verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*, investigados nessa pesquisa.

Sua primeira versão, que chegou ao público em 1975<sup>7</sup>, é considerada, segundo Krieger *et al.* (2006), um tipo de *thesaurus* devido à extensão de sua nomenclatura, que atingiu quase 150 mil entradas. Duas edições após a inicial, de acordo com os autores, o dicionário já apresentava 435 mil verbetes.

Entretanto, como apontado por Rangel e Bagno (2006, p. 26): “nenhum dicionário, por mais exaustivo que se pretenda em sua cobertura e descrição, atinge efetivamente a completude. Mal é editado e publicado, e já o léxico mudou, aqui ou ali.” Além da mudança lexical, comum a qualquer língua viva, os dicionários podem ser estruturados de diferentes formas, a depender do público-alvo, objetivo, filiação teórica, etc. É por isso que, embora seja um dicionário referência no Brasil e em Portugal, o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, assim como outros, foi alvo de algumas críticas.

Biderman (1984, p. 07) elenca algumas e trata até mesmo da quantidade de entradas na obra:

O *Aurélio* acolheu muitas palavras raras, um grande número de regionalismos, de vocábulos desusados ou obsoletos, de termos exclusivamente literários, um vasto acervo de termos técnicos e científicos, o que inchou demais a sua nomenclatura. (Biderman, 1984, p. 7)

No prefácio da primeira edição, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o autor da obra, aponta que o dicionário não contém apenas a língua dos escritores, mas também a encontrada nos mais diversos gêneros, como a língua dos jornais e revistas, do teatro, do rádio e televisão, o falar do povo, os linguajares diversos – regionais, jocosos, depreciativos, profissionais, giriescos. O autor lembra também dos escritores de letras de samba, marchas, canções, dos comentaristas políticos, econômicos e dos repórteres e noticiaristas, totalizando 770 autores.

É sobre as fontes do *Aurélio* (1975) uma das críticas de Biderman (1984). A esse respeito, ela diz que o *corpus* é “relativamente homogêneo”, não abarcando, desse modo, a diversidade de gêneros prometida no prefácio da obra. Além disso, afirma que,

---

<sup>7</sup> Ao nos referirmos a essa versão de 1975 citaremos *Aurélio* (1975).

embora a quantidade de autores apresentados no dicionário seja significativa, “as abonações são pouco frequentes”.

A crítica mais severa parece ser quanto ao modo como o dicionarista realizou as definições dos verbetes. Segundo Biderman (1984, p. 10): “o recurso de definir por sinônimos, muito realizado por Aurélio, não é um bom método”, “[a] forma do verbete [...] é criticável em numerosíssimos casos”, todos listados em seu texto.

A autora ainda discute a ordem das acepções de uma palavra polissêmica, afirmando que: “[...] o dicionário dispõe inadequadamente a sequência não ficando muito claro o critério de distribuição dos sentidos registrados” (1984, p. 10). De fato, não há nenhuma explicação no prefácio sobre como as acepções foram ordenadas.

Ao categorizar tipologicamente as obras lexicográficas, Biderman (1984, p. 11) coloca o *Aurélio* (1975) como sendo um dicionário padrão da língua. As críticas são resultado das diversas possibilidades que cercam o fazer lexicográfico, portanto, é necessário reconhecer que, embora seja passível de críticas, trata-se de uma obra de referência e, ainda que tenha sido feita com base na variante brasileira do português, também passou a ser bastante utilizada em Portugal, como apontado por Krieger *et al.* (2006, p. 183).

O sucesso do dicionário é inegável, o que explica ter chegado, em 2010, à sua quinta edição revista e atualizada por Marina Baird Ferreira, sendo essa, a utilizada neste trabalho. Essa edição traz uma grande quantidade de informações: pronúncia, índice, categoria gramatical, etimologia, rubrica, remissivas, transcrição fonética, regência, bem como exemplos e abonações.

### **3. A escolha dos verbos**

Como já mencionamos, os verbos a serem analisados neste trabalho são cinco, a saber: *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*. A escolha por esses verbos se justifica pelo fato de percebermos, intuitivamente, que eles pertencem a um mesmo campo semântico, o de tomar posse de um objeto para si.

A fim de cumprir o primeiro objetivo deste trabalho, consultamos o *Aurélio* (2010), e com base nas acepções trazidas para esses verbos, delimitamos uma que

acreditamos ser compartilhada por todos, a de “apossar-se de algo”<sup>8</sup>. Neste trabalho, consideraremos apenas os dados em que se trate da posse de um objeto concreto.

Desse modo, na próxima seção, discorreremos brevemente sobre a questão da sinonímia e mostraremos as informações apresentadas em *Houaiss* (2008) no que tange à relação de sinonímia entre os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*.

### 3.1. A sinonímia

Se para um leigo, duas palavras podem ser empregadas com sentidos idênticos em determinado contexto, os estudiosos da sinonímia entendem que não há sinônimos perfeitos, portanto, nenhuma palavra pode substituir outra sem que haja alguma perda de sentido. Em meio a isso, muitos estudos têm sido desenvolvidos em torno da sinonímia, tais como: Vereza (2000) e Margotti (2003).

Ilari (2011, p. 169) afirma que: “Os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações”. Entretanto, o autor ressalta que não existem sinônimos perfeitos, uma vez que a escolha entre dois sinônimos depende de alguns fatores, a saber: a fidelidade às *características regionais* da fala; o *grau de formalismo da fala*; a preocupação de ressaltar as *diferenças de sentido*, as *diferenças entre os objetos* de que se fala e certos *aspectos de forma ou função* (2011, p. 169).

Embora tenhamos conhecimento da inexistência de sinônimos perfeitos, tal como discutido e justificado em Ilari (2011), verificamos, com base na análise das acepções dos verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* no *Aurélio* (2010), que a ação de *tomar posse de um objeto* é comum a todos e que, portanto, quando ocorrem em contextos linguísticos codificando essa ação, eles podem ser intercambiáveis.

Em uma consulta ao *Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos* (2008)<sup>9</sup>, de Antônio Houaiss, verificamos que, nessa obra, não há um contexto no qual todos os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* possam ocorrer. O autor mostra

---

<sup>8</sup> Essa acepção, assim nomeada, foi criada por nós, por concluirmos, com base nas acepções que o *Aurélio* (2010) traz aos verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*, que essa seria a acepção comum entre todos eles

<sup>9</sup> Doravante, nos referiremos ao *Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos* (2008), apenas por *Houaiss* (2008).

contextos bem específicos nos quais um ou outro verbo pode aparecer como sinônimos, mas um contexto em que todos sejam possíveis não é mostrado na obra.

Desse modo, separamos, a seguir, as acepções em que os verbos, de acordo com o Houaiss (2008), podem ser substituídos uns pelos outros:

**agarrar:** (p. 35)

[...] 5. *segurar*<sup>10</sup>: apanhar<sup>11</sup>, pegar [...]

6. *fig. usurpar*: furtar, roubar, tomar

**apanhar:** (p. 67)

v. 1. *agarrar*: aprisionar, capturar, pegar, prender <apanhar os fugitivos<sup>12</sup>> [...]

2. *atingir*: alcançar, tomar <a tempestade apanhou o barco no mar> [...]

3. *catar*: (re)colher, juntar, pegar <apanhar frutas>

4. *captar*: aproveitar, [...], pegar <apanhar água da chuva>

5. *contrair*: adquirir, pegar <apanhar gripe> [...]

8. *embarcar*: pegar, tomar <apanhar o trem> [...]

10. *roubar*: furtar, tomar, usurpar <apanhar objetos alheios>

11. *imitar*: copiar, pegar, reproduzir > apanhar o sotaque>

13. *segurar*: amparar, pegar <apanhar a criança no colo> [...]

14. *tomar*: pegar <apanhar chuva>

**catar:** (p. 159)

[...] 5. *recolher*: apanhar, juntar, pegar <catar gravetos>

**pegar:** (p. 618-619)

[...] 2. *aceitar*: assumir, combinar, [...], tomar <pegar um serviço> [...]

5. *apanhar*: agarrar, prender, segurar <pegar pelo pé>

11. *buscar*: apanhar, levar, trazer <vou pegar a chave>

---

<sup>10</sup> Os termos em itálico representam as palavras-chave de cada acepção.

<sup>11</sup> As palavras que aparecem sublinhadas foram destacadas pelas autoras deste artigo para mostrar em cada acepção a presença dos verbos que vamos analisar neste trabalho.

<sup>12</sup> Entre colchetes angulares têm-se os exemplos apresentados na obra de Houaiss (2008) para as acepções.



19. *embarcar*: apanhar, tomar <pegou um avião>  
24. *pescar*: apanhar, caçar <pegou muitos peixes>  
27. *receber*: apanhar, ser atingido, tomar <gostava de pegar sol>

**tomar:** (p. 809)

- v. 1. *aceitar*: pegar, receber <tomou o donativo das mãos do benfeitor> [...];  
4. *agarrar*: aguentar, segurar, [...] <tomou-lhe a mão> <tomar as rédeas da situação> [...];  
6. *apanhar*: alcançar, pegar <tomar chuva> [...];  
16. *embarcar*: apanhar, pegar <tomar o ônibus errado> [...];  
18. *empunhar*: pegar, segurar <tomar da caneta para escrever> [...];  
20. *expor-se*: apanhar, pegar <tomar sol> [...];  
21. *flagrar*: apanhar, pegar, [...] <a polícia tomou-o com a muamba na mão> [...];  
32. *subtrair*: apossar-se, apreender, [...], pegar, [...] <tomou os nossos brinquedos> [...];  
34. *utilizar*: pegar, recorrer, usar [...] <tomou a melhor montaria>

É importante ressaltar que as acepções acima foram retiradas do *Houaiss* (2008) e que nós separamos todas<sup>13</sup> as acepções em que os cinco verbos podem ser substituídos entre si, mesmo que a acepção não constitua o campo semântico “apossar-se de algo”, foco da nossa análise. Isso porque, apesar de termos como objetivo mostrar que os cinco verbos em análise têm uma acepção comum, o dicionário revela que eles podem ser utilizados uns pelos outros com outras significações, além da de tomar posse.

Vê-se nas informações descritas acima que, conforme dito anteriormente, no *Houaiss* (2008) não há uma acepção na qual a ocorrência de todos os verbos seja possível. Tomemos como exemplo as informações acerca do verbo *agarrar*. Sobre ele, o dicionário mostra que apenas os verbos *apanhar* e *pegar* são seus sinônimos quando ele codifica a ação de segurar. Mostra ainda que o verbo *agarrar* é sinônimo do verbo

---

<sup>13</sup> Como a nossa intenção não é analisar a polissemia dos verbos, não discutiremos as acepções que retiramos do *Houaiss* (2008).

*tomar* somente quando tem o sentido de usurpar. O mesmo é feito com os outros verbos, o autor apresenta quais são seus sinônimos e o contexto nos quais eles o são. Desse modo, fica claro que, em outros contextos, além daqueles especificados, os verbos não podem ser considerados sinônimos.

No entanto, a partir da análise das acepções do *Aurélio* (2010) para esses verbos, chegamos à conclusão de que a ação de *tomar posse de um objeto* é compartilhada por todos os cinco verbos, por isso, nesse contexto linguístico, entendemos que eles podem ser considerados sinônimos.

#### 4. Metodologia

A primeira exigência metodológica imposta por essa pesquisa foi a delimitação do objeto de estudo a ser tratado sob o ponto de vista da Lexicografia. Desse modo, optamos por analisar os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*, pois são semanticamente próximos.

Para cumprir os objetivos estabelecidos, realizamos, inicialmente, uma consulta a dois dicionários da Língua Portuguesa de grande relevância aos estudos lexicográficos, a saber: o *Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos* (2008) e o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010).

No primeiro, buscamos por cada um dos verbos em análise a fim de verificar seus sinônimos. Acreditávamos que encontraríamos, nesse dicionário, uma acepção comum a todos os verbos, porém, conforme apresentado na seção **3.1. A Sinonímia**, *Houaiss* (2008) mostra que os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* podem ser sinônimos, mas não em um único contexto como propomos neste trabalho.

Por não termos conseguido confirmar, com base no *Houaiss* (2008), se há uma acepção comum a todos os verbos, recorreremos ao *Aurélio* (2010). Após analisarmos as acepções que esse dicionário traz para os verbos, identificamos um sentido comum a todos, por meio do qual codificam a ação de *tomar posse de um objeto para si*. Desse modo, determinamos que a acepção comum aos verbos é a de “apossar-se de algo”.

Por outro lado, também verificamos, nessa mesma obra, que, embora compartilhem essa acepção, cada um dos cinco verbos detém acepções particulares, o

que permite que eles sejam utilizados em contextos específicos, nos quais o uso de qualquer outro verbo parece ser bloqueado.

Para comprovar isso, recorreremos a um *corpus* que dispõe de dados das modalidades escrita e falada do Português a fim de identificar o contexto no qual a ocorrência de todos os cinco verbos é possível sem que haja mudança de significado da frase e os contextos específicos a cada um. Assim, utilizamos o *Corpus do Português*, um *corpus* disponível *online* para uso público no site [www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org), a partir do qual realizamos a coleta de dados.

O *Corpus do Português* é constituído por mais de 45 milhões de palavras, distribuídas em quase 57 mil textos do português brasileiro e europeu, dos séculos XIV ao XX. Além da busca de dados, o *corpus* permite realizar a comparação de frequência e de distribuição de palavras, frases e construções gramaticais entre séculos, entre variedades do português (PB e PE) e entre registros (oral, ficção, jornalístico e acadêmico). Neste momento, entretanto, canalizamos a discussão para os dados do português brasileiro do século XX, tanto dos textos orais, quanto dos jornalísticos, ficcionais e acadêmicos. A página digital do *Corpus do Português* disponibiliza uma ferramenta de busca própria, a partir da qual buscamos pelas ocorrências dos verbos em análise.

Apresentamos abaixo, os contextos comuns e os particulares de cada um dos verbos investigados, bem como sua análise.

## 5. Análise

Da análise feita a partir das acepções que o *Aurélio* (2010) traz para os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*, delimitamos uma que se aplica a todos eles, a qual denominamos “apossar-se de algo”. Além disso, ainda com base nas acepções que o *Aurélio* (2010) traz para esses verbos, delimitamos uma acepção que consideramos ser específica de cada verbo, chegando, portanto, às acepções apresentadas na tabela 1:

Tabela 1 – Acepções dos verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*

	Prender com garra	Colher; recolher	Escolher; selecionar	Segurar	Tirar	Apossar-se de algo
Agarrar	X					X
Apanhar		X				X
Catar			X			X
Pegar				X		X
Tomar					X	X

Inicialmente, na seção **5.1. Acepção “apossar-se de algo”** trataremos dos casos em que todos os verbos compartilham a acepção que aparece na última coluna: “apossar-se de algo” e na seção **5.2. Acepções particulares dos verbos** apresentaremos os dados coletados do *Corpus do Português* que ilustram as acepções particulares que determinamos na tabela 1 para cada um dos verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*.

### 5.1. Acepção “apossar-se de algo”

---

#### Verbo *agarrar*

---

(1) “E aquela mão **agarrava a boneca** assim. Então você via os olhos da boneca pingando água. Um choro terrível. Ele atirava ela sem piedade, botava o pé em cima e o pai então dizia assim: Oh! Meu filho não faça uma coisa dessa.” (Texto oral)

(2) “Não podia haver dúvida a respeito. Sorveu o seu uísque com calma, sem **agarrar o copo** nos dedos convulsos, acendeu um cigarro, soprou a fumaça para o teto. Estava distendido, afrouxado. - Que malandragem, o Pedroca.” (Texto ficcional – Título: *A Madona de Cedro* de António Callado)

(3) “Este movimento pelas árvores é facilitado pois, assim como os macacos, o dedão do pé é bem separado dos outros e trabalha como se fosse o polegar da mão dos humanos. Com a cauda, podem se pendurar nos galhos e **agarrar frutas**. São animais de hábitos noturnos e passam o dia descansando em fendas nas rochas, buracos nos troncos, sob pilhas de galhos cortados, ou em covas cavadas por eles mesmos.” (Texto acadêmico – Título: Gambá)

(4) “A cada resposta correta em o<sup>14</sup> caso, alguém teria que dizer Pomodoro, a dupla ganha dez segundos de consumo grátis em o supermercado-estúdio. Em o segundo, com um carrinho de compras, um representante de cada dupla corre alucinado por o supermercado **agarrando produtos**.” (Texto jornalístico – Título: FOLHA: 3346: SEC:clt-soc)

---

### Verbo apanhar

---

(5) “Perguntei à sobrinha, d. Letícia, o que era aquilo, ela disse que eram ‘coisas do Bandeira’ e eu lhe faria um favor em levá-las. Desci, **apanhei na mala do carro umas sacas** das Casas da Banha, enchi de papéis e hoje temos 1,3 mil documentos do Bandeira.” (Texto oral – Título: Plínio Doyle)

(6) “[...] acontece que com o sol muito forte o material resinoso - éh: descolava e a placa por si mesmo enrolava e o furo permanecia e chovia () em cima - e isso aí foi o problema aqui durante quase uns três meses - até um belo dia que surgiu o ovo de Colombo - é simplesmente a gente não tinha mais o que fazer aqui e **apanhamos um tubo de araldite** - despejamos um pouco em cima misturamos em cima da calha mesmo e até hoje ela nunca mais éh vasou [...]” (Texto oral – Título: Linguagem falada: Recife: 4)

(7) “Este é o pressuposto necessário à sua campanha eleitoral, cuja fórmula é conhecida. Anuncia o caos para apresentar-se como salvador. Solta o foguete e corre para **apanhar a vareta**. Procura desmoralizar Jaime Lerner e depois pede para substituí-lo.” (Texto jornalístico – Título: Fábio Campana)

(8) “Foi tudo tão rápido, tão confuso, que mal consigo organizar as lembranças na memória, sem saber o que veio antes, durante ou depois. Eu havia voltado para **apanhar algumas fotos, letras de música**, talvez para conversar um pouco mais com ela, não lembro ao certo.” (Texto ficcional – Título: Santa Sofia de Angela Abreu)

---

### Verbo catar

---

(9) “Eu queria na capa uma foto da mamãe da forma que eu me lembrava, e não achava nenhuma. Saí **catando uns jornais antigos** e achei a foto, levei pra Cid, o cara, que agora não me recordo o nome, desenhou, feito fotografia, ficou maravilhoso.” (Texto oral – Título: Claudia Telles)

(10) “Mas para quê, meu Espírito Santo? Engoliu um soluço e sentiu vergonha. Nesse instante já estava em frente do Instituto Disciplinar. Abaixou-se. **Catou uma pedra**. Pá! Na árvore. Bem no meio do tronco. **Catou outra**. Pá! No cachorro. Bem no meio da

---

<sup>14</sup> A forma *em o*, presente no dado (4), embora cause estranhamento, é a forma apresentada no *corpus*, por isso, manteremos aqui do mesmo modo.

barriga.” (Texto ficcional – Título: Laranja-da-China de Antônio Castilho de Alcântara Machado D’Oliveira)

(11) “Devia estar dormindo. Fui desligar a vitrola, mas ele pediu, sem tirar o antebraço do rosto: - Bota aquela música do Napoleão. Eu sabia que era o Concerto número 5, para piano e orquestra, de Beethoven, música preferida dele. Enquanto **catava o disco** na estante, dei graças a tudo aquilo: afinal, eu deixara de pensar na vaca. Estava pessimamente informado.” (Texto ficcional – Título: O piano e a orquestra de Carlos Heitor Cony)

(12) “Eu morava em favela, casa de dois cômodos. Você **cata um dinheiro**, vai fazer show, quer o quê? Quer se jogar. Eu pensava o quê? Em dar uma casa pra minha mãe.” (Texto oral - Título: Mano Brown)

---

### Verbo pegar

---

(13) “Você não transforma um torneiro mecânico num microempresário se ele não tiver as condições inatas da atividade empresarial, não adianta chegar e falar: ‘Pode **pegar seu torno** aqui da firma e leva para sua casa’ e vai ter um microempresário, se não tiver noções do que fazer com aquele torno, qual é o mercado, onde conquistar, como administrar.” (Texto oral - Título: Marcel Domingos Solimeo)

(14) “Que se há de fazer? - completei. - Me dá o telefone delas. Ele afastou uma pilha de laudas, **pegou uma agenda**. Havia mais papéis soltos dentro dela do que todas as páginas juntas.” (Texto ficcional – Título: Santa Sofia de Angela Abreu)

(15) “E olha que o método de venda via Internet não envolve uma das formas mais importantes que é a compra por impulso, aquele de ver, **pegar e levar**.” (Texto oral - Título: Edgar Franco)

(16) “Além de passar frio, perdeu o compromisso seguinte. Ontem, depois do almoço com 470 empresários canadenses no hotel Four Seasons, em Toronto, ela **pegou o casaco** errado. A noite, já em Montreal, ainda tentava encontrar o dono do casaco e recuperar o seu.” (Texto jornalístico – Título: Por Cristina Lôbo)

(17) “Eu lembro que na época a gente entrava nas redações pra distribuir o jornal e, no início, as pessoas não queriam **pegar** porque achavam que era o jornal do Sindicato. Depois elas viram que não era.” (Texto oral - Título: Alberto Jacob Filho)

---

### Verbo tomar

---

(18) “[...] por sorte Não mexeram na nossa casa - nessa ocasião meu pai estava morando em Piracicaba - quando veio a revolução ele disse ‘se for pra fazer a revolução vou fazer a revolução na minha - casa na minha fazenda’ - **tomou o carro** foi - para a fazenda - mas por sorte a revolução foi - tão eficiente e tão rápida que quando ele

chegou lá os agitadores já tinham todos desaparecidos [...]” (Texto oral – Título: orBr-LF-SP-3:208)

(19) “No dia seguinte, quando o guarda que nos veio abrir a porta, deu-me uma vassoura e um pano com que eu ajudasse a ele e outros a baldear o quarto-forte e a varanda, não fiz nenhum movimento de repulsa. **Tomei os dois objetos** e cumpri docilmente o mandato. O que me aborreceu, porém, foi a minha falta de forças e hábito de abaixar-me, para realizar tão útil serviço.” (Texto ficcional – Título: O Cemitério dos Vivos de Lima Barreto)

(20) “Senti muito a falta de minha mulher e toda a minha culpa, puramente moral e de consciência, subiu-me à mente. Pensei. Não. Não. Era um crime. **Tomei a vassoura** de jardim, e foi com toda a decisão que, calçado com uns chinelos encardidos que haviam sido de outros, com umas calças pelos tornozelos, em mangas de camisa, que fui varrer o jardim, mais mal vestido que um pobre gari.” (Texto ficcional – Título: O Cemitério dos Vivos de Lima Barreto)

(21) “O Dr. Siqueira Rolim escutou, vermelho de indignação. ‘Es-te farsante, este urubu malandro, este degenerado poderá pôr tudo a perder’ **Tomou o telefone** e ligou, ele mesmo, diretamente, para o delegado Pulmann.” (Texto ficcional – Título: A Greve dos desempregados de Luiz Beltrão)

Os dados apresentados acima, de (1) a (21), mostram que quando codificam a ação de “apossar-se de algo”, os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* realmente podem ser intercambiáveis entre si, ao contrário do que é mostrado em *Houaiss* (2008), obra em que não encontramos referência a um contexto comum a todos esses verbos do português.

Embora tenhamos mostrado, a partir dos dados coletados do *Corpus do Português*, a intercambialidade dos verbos quando codificam a ação de “apossar-se de algo”, acreditamos que a escolha do falante por um ou outro verbo parece ter implicações de ordem estilística, mas não semântica.

## 5.2. Acepções particulares dos verbos

Os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* possuem acepções particulares que os diferenciam entre si, todas mostradas na tabela 1. Por isso, nesses contextos específicos, a substituição entre eles parece não ser possível. Desse modo, faz-se necessário ilustrar esses casos.

---

### Verbo *agarrar*: acepção “prender com garra”

---

(22) “Isabel teve um gesto de menino a dar de ombros e o olhou com expressão canalha: - Deixe-me em paz. Não estou para morrer de aborrecimento na casa de meu tio. Pelo menos, isto aqui tem mais animação. Leonel ficou cada vez mais trémulo e, **agarrando-a** com violência, disse: - Tu vais comigo, ainda que precisas levar uma surra.” (Texto ficcional – Título: O Galo de Ouro, de Rachel de Queiroz)

A acepção mais específica do verbo *agarrar* em relação aos outros do mesmo campo semântico é o de “prender com garra”. Assim, em (22) é possível perceber que essa acepção do verbo implica um sentido mais intenso ao ato de prender. Não se trata apenas de prender a mulher, forçando-a a ir embora com ele, mas sim de prendê-la com uma força tão intensa que tal atitude atinge um grau de violência.

(23) Delira à meia voz, tem o seu quarto muito limpo pelas suas mãos, cuida dos gatos, das plantas, chegou até a plantar batatas e colhê-las, gosta de **agarrar camundongos**, esfolá-los e conservar as peles. (Texto ficcional – Título: O Cemitério dos Vivos, de Lima Barreto)

(24) “Ficara-lhe no ouvido toda a censura dela, e houve então nele um ímpeto de **agarrar Mila** e de beijá-la mesmo ali, diante dos olhos castos e pudibundos da velha.” (Texto ficcional – Título: A Falência, de Júlia Lopes de Almeida)

Em (23), do mesmo modo que o exemplo (22), percebe-se que a ação de *agarrar* implica um movimento bruto, sem que haja preocupação se tal ato irá ou não machucar o animal. Em (24), por outro lado, embora o verbo *agarrar* implique a noção de “prender com garra”, não é possível interpretar esse dado como codificando um ato violento, ríspido. Nesse caso, o verbo *agarrar* implica a ação de abraçar a moça fortemente, de modo a prendê-la junto ao rapaz.

---

### Verbo *apanhar*: acepção “colher, recolher”

---

(25) “Ignorando tratar-se de um ardiloso truque elaborado por Zeus para atraí-la para os braços de seu irmão, a inocente jovem se aproximou, inclinando-se para **apanhar flor** tão singela. Subitamente, a terra abriu-se aos seus pés e de suas entranhas surgiu Hades dentro de um carro.” (Texto acadêmico: Perséfone)



O Aurélio (2010) traz, dentre outras, a acepção “colher, recolher” para o verbo *apanhar*. Essa nos pareceu ser a acepção mais específica desse verbo, a que o diferencia dos demais.

Verificamos no *Corpus do Português* que o verbo *apanhar*, usado num contexto no qual codifica a ação de “colher, recolher”, implica um ato de pegar algo do chão levantando-o, recolhendo-o. Isso se confirma em (25), no qual há uma descrição do ato de uma jovem que pega uma flor do chão, levantando-a.

---

### Verbo *catar*: acepção “escolher, selecionar”

---

(26) “Geralmente, Rotundo ia até uma passagem de pedestre para atravessar a rua; naquela manhã, porém, o movimento de veículos estava reduzido. ao alcançar o Parque, observou que a Prefeitura deveria afinal ter tomado em conta as reclamações da Associação: havia trabalhadores em ação por todas as alamedas. Jardineiros podavam árvores, revolviavam canteiros, acertavam a grama, **catavam ervas daninhas**, enquanto garis restelavam e recolhiam em um carrinho os resíduos e as folhas caídas.” (Texto ficcional – Título: A Greve dos Desempregados, de Luiz Beltrão)

(27) “Lá estava a choupana, mas lá não estava o velho. Saltei do carro. A porta estava aberta, entrei e examinei o cômodo único onde o velho comia, dormia e, entre uma e outra função, vivia. Já ia me afastando da choupana quando vi uma mulher que **catava feijão** entre os pés de milho.” (Texto ficcional – Título: O Piano e a Orquestra, de Carlos Heitor Cony)

Os dados (26) e (27), que foram extraídos de textos ficcionais, exemplificam uma das acepções básicas do verbo *catar*, que é a de escolher, selecionar. Em (26), para eliminar as plantas que podem prejudicar o crescimento do jardim e, assim, podar o espaço, o jardineiro precisa selecionar as plantas que precisam ser retiradas do local. Já em (27), a tarefa de *catar feijão*, que é bastante comum na vida de quem cozinha, também implica seleção, uma vez que o catador procura dentre os grãos aqueles que não servem para o consumo e os elimina.

---

### Verbo *pegar*: acepção “segurar”

---

(28) “Está bem - concordou Masakado, embora não conseguisse se concentrar em coisa alguma.

- Por favor.. **pegue** esta espada e fique em posição de ataque - disse Yasumori..” - Peço-lhe que atue com decisão, sem receio de me ferir. (Texto ficcional – Título: A Sala do Jogo, de Eduardo Alves da Costa)

Em (28), temos um exemplo de uma das acepções básicas do verbo *pegar*: “segurar”. Esse dado, extraído de um texto ficcional do *Corpus do Português*, mostra que o agente da ação deverá segurar a espada nas mãos até o momento em que decidir dar o golpe com a espada.

---

### Verbo tomar: acepção “tirar”

---

(29) “Nunca soube a razão, mas sei que provocou uma briga na hora do almoço. Antes que outros entrassem no meio, dei-lhe um safanão e **lhe tomei o garfo** com que ameaçava o olho de Orestes. Caiu de mau jeito e ainda levou uns bons cascudos.” (Texto ficcional – Título: O Braço direito, de Otto Lara Resende)

No exemplo acima, o verbo *tomar* aparece em uma de suas acepções básicas, a de “tirar”. Em (29), o verbo *tomar* indica uma ação abrupta do sujeito que pega o garfo da mão de alguém. Essa leitura é favorecida, pois, o ambiente onde a ação ocorre está cercado por briga e discórdia.

Os dados de (22) a (29) ilustram as acepções específicas que, após consulta e análise do *Aurélio* (2010), determinamos para os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*. Com isso, confirmamos que, em certos contextos linguísticos, esses verbos são usados com um sentido diferente da acepção “apossar-se de algo” e que essa diferença de significado pode explicar a existência dos cinco verbos no português.

## 6. Conclusão

A apresentação dos aspectos relacionados à produção lexicográfica no Brasil e sua relação com a linguística de *corpus* nos levou a observar a gama de estudos já realizados e os que ainda podem surgir na área. Este artigo demonstra apenas uma das possibilidades de se realizar uma análise no âmbito da Lexicografia. Sabemos, portanto, da imensidão de assuntos que ainda podem ser explorados, mas esperamos ter colaborado com as discussões acerca das acepções verbais, especialmente, no que se

refere aos verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar*, que foram o nosso objeto de estudo. Além disso, esperamos ter colaborado com a difusão do debate sobre a importância e a necessidade de se utilizar *corpus* no fazer lexicográfico.

No que tange mais especificamente aos verbos investigados, destacamos a questão da sinonímia. *Houaiss* (2008) apresenta os contextos nos quais os verbos podem ser substituídos uns pelos outros, porém, nesse dicionário não há evidência de que todos os verbos possam ser sinônimos em um mesmo contexto.

Mostramos, com este trabalho, que, embora não tenhamos encontrado evidências em *Houaiss* (2008) de que há uma acepção comum a todos os verbos, verificamos, a partir da análise dos dados coletados do *Corpus do Português*, que os cinco verbos codificam a ação de *tomar posse de um objeto para si*. Desse modo, concluímos que eles têm uma acepção em comum, tal como hipotetizávamos, a de “apossar-se de algo”.

Por outro lado, apresentamos a acepção específica que cada verbo possui e que melhor o identifica dentre os demais. Com base no *Aurélio* (2010), delimitamos que, para o verbo *agarrar*, a acepção mais específica é “prender com garra”, para o verbo *apanhar* é “colher, recolher”, para o verbo *catar* é “escolher, selecionar”, para o verbo *pegar* é “segurar” e para o verbo *tomar* é “tirar”.

Desse modo, cada verbo que codifica a ação de *tomar posse de um objeto para si* apresenta, também, acepções particulares, o que parece explicar a coexistência de todos no português e o uso específico de cada um. Como sabemos, as línguas naturais são regidas pelo princípio da economia da língua e, por isso, conforme Correia (1995), tendem para a simplificação, que decorre da eliminação de informações redundantes. Ainda que compartilhem uma mesma acepção, a coexistência desses verbos num mesmo recorte sincrônico se explica pelo fato de cada um deles ocorrer em contextos particulares.

Por fim, sinalizamos a importância da utilização do *corpus* para a realização deste trabalho, uma vez que somente com os dados coletados do *Corpus do Português* foi possível comprovar empiricamente que os verbos *agarrar*, *apanhar*, *catar*, *pegar* e *tomar* têm uma acepção em comum, a de “apossar-se de algo”.

## 7. Referências

BARROSO, G.; LIMA, H. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 1. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Civilização Brasileira, 1938.

BÉJOINT, H. Modern lexicography an introduction. Nova York: Oxford, 2000. In: WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2005.

BIDERMAN, M. T. C. **A ciência da Lexicografia**. Alfa, São Paulo, 28 (supl.): 1 – 26, 1984.

\_\_\_\_\_. **Dicionário e Léxico do Português Brasileiro**. 2001. <<http://www.ime.usp.br/~is/educar2002/dicionarios/dicionarios.html>>, Acesso em 20 de janeiro de 2012.

BLUTEAU, R. **Vocabulario Portuguez e Latino**. Vol. 1. 10 volumes. Coimbra: Colégio das Artes, 1712 – 1728.

CORREIA, M. O léxico na economia da língua. **Ciência da Informação** – Vol. 24, número 3, 1995.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Coordenação de Marina Baird Ferreira. Margarida dos Anjos. – 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, L. **Grande e Novíssimo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: A Noite, 1939 – 1944.

FROMM, G. O uso de corpora na análise linguística. **Revista Factus**, São Paulo, v. 1, p. 69-76, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRIEGER, M. da G.; MÜLLER, A. F.; GARCIA, A. R. da R.; BATISTA, R. P. **O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil**. Alfa, São Paulo, 50 (2): 173 – 187, 2006.

MARGOTTI, F. W. Sinonímia e paráfrase: algumas considerações a partir de dados do atlas linguístico-etnográfico da região sul – ALERS. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, jan./jun. 2003, p. 27-46.

MÜLLER, A. F.; BATISTA, R. P.; KRIEGER, M. da G. **A Lexicografia brasileira do século XX: dicionários inaugurais e temáticas.** Anais do XIII CNFL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

NASCENTES, A. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Bloch, 1961-1967.

NUNES, J. H. **Dicionários: história, leitura e produção.** Conferência de encerramento do 8º Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília, 2010.

RANGEL, E. de O.; BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SILVA, A. de M. **Dicionário da Língua Portuguesa**, composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

VEREZA, S. C. Contextualizando o léxico como objeto de estudo: considerações sobre sinonímia e referência. In: **Delta**, São Paulo, v. 16, n.1, 2000. Disponível online em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100004&lng=pt&nrm=iso), Acesso em 22 de junho de 2012.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia.** Brasília: Thesaurus, 2005.

Artigo recebido em: 30.03.2012

Artigo aprovado em: 25.06.2012

## “Vamos ver como é pra contar com’foi”: uma análise do códice 482 do Mosteiro de São Bento da Bahia

Tamires Alice Nascimento de Jesus\*  
Lívia Borges Souza Magalhães  
Alicia Duhá Lose•

**Resumo:** Quando se está diante de um universo diferente do que se está acostumado, é comum a busca por caminhos que facilitem a compreensão das tradições, dos costumes arraigados daquela cultura, do modo de funcionamento da língua e outros fatores que delineiam o patrimônio cultural imaterial de determinada comunidade. Essa premissa permite a crença de que um monge, não conhecedor da cultura em que fora inserido, terminou cunhando um aparato constituído por várias expressões cotidianas empregadas provavelmente entre os séculos XIX-XX, registradas sob o título *Notas*. Com o objetivo de desvendar – por intermédio da escrita – a história desse códice, que poderá contribuir para estudos linguísticos, discursivos, lexicais, culturais, semânticos e históricos, será realizada a descrição, inventariação, análises intrínseca e extrínseca e edição desse manuscrito partindo dos domínios da Filologia e das ciências do Léxico, além de contar com o apoio da Paleografia, Diplomática e Codicologia.

**Palavras-chave:** Levantamento lexical; Filologia; Cultura.

**Resumen:** Cuando estás en un universo diferente de lo que se esta acostumbrado, es común a busca por caminos que faciliten la comprensión de las tradiciones, las costumbres arraigadas de aquella cultura, el modo de funcionamiento de la lengua y otros factores que señalan el patrimonio cultural inmaterial de una determinada comunidad. Esa premissa permite la creencia de un monje no conoedor de la cultura en que fuera inserto, terminou haciendo un soporte constituído por varias expresiones de uso cotidiano, probablemente, entre los siglo XIX-XX, grabados bajo el título *Notas*. Con el intento de descubrir- por intermedio de la escritura - la historia de esse códice, que puede contribuir para estudos linguísticos, discursivos, lexicais, culturales, semánticos e históricos, ha ser realizada la descripción, inventario y análisis de la seguridad y la edición de este documento a partir de la los campos de la filología y el Léxico científico, además de tener el apoyo de Paleografía, Diplomática y Codicología.

**Palabras-llave:** Alzamiento Lexical. Filología. Cultura.

---

\* Graduanda do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pesquisadora do Mosteiro de São Bento da Bahia e bolsista de iniciação científica (PIBIC/ CNPQ).

• Mestranda em Letras na área de Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), pesquisadora do Mosteiro de São Bento da Bahia e bolsista da CAPES.

• Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenadora e pesquisadora da Faculdade São Bento da Bahia, profa. adjunta da Universidade Federal da Bahia.

## 1 Introdução

Como modo de demonstrar os domínios que esta pesquisa envolve, iniciaremos este trabalho evidenciando a relação existente entre a Filologia e Estudos Lexicais, duas grandes áreas do saber que norteiam o trabalho em vigor. Para tal, as considerações de Almeida (2006, p. 230) são bastante apropriadas: “[...] o estudioso de léxico que pode ser o próprio filólogo, precisa, ao considerar uma dada língua, em qualquer sincronia, ter como ponto de partida, para realização de seus estudos, um texto fidedigno.”

Iniciaremos este trabalho situando o objeto de estudo, em seguida apresentaremos o desenvolvimento da pesquisa para, enfim, expor os resultados parciais, o percurso traçado e as hipóteses levantadas.

## 2 Situando o objeto: uma questão terminológica

O Códice 482<sup>1</sup>, que é conhecido como um glossário entre os monges beneditinos do Mosteiro de São Bento da Bahia, apresenta um conjunto de expressões utilizadas no cotidiano, provavelmente entre os séculos XIX- XX. Ele traz, ainda, conhecimentos do senso comum, a exemplo dos remédios caseiros; e algumas reflexões acerca das etapas da vida do ser humano.

Em relação à terminologia, o termo glossário merece alguns comentários. Para o fazer, parece interessante observar alguns pontos da história da Lexicografia, que conforme Haensech (1982, p. 24):

[...] renació esta disciplina en los países latinos en la Edad Media, cuando la lengua vulgar ya apresentaba tantas diferencias con el latín (lengua de la cultura, de la liturgia y del derecho), que se hizo necesario explicar las palabras dificilmente comprensibles por meio de glosas [...] se pueden distinguir glosas interlineales y marginales [...] Señalemos de paso que aún en la actualidad se usan, en ciertos textos escolares escritos en lengua extranjera, glosas marginales para explicar al alumno palabras y giros dificiles. Cuando las glosas aparecen en forma alfabética o sistemática, al final de um texto, hablamos de ‘glosario’. Hoy en día, el término ‘glosario’ se utiliza em lexicografía con dos acepciones distintas: Repertorio de voces

---

<sup>1</sup> O códice 482 recebe esse nome tendo em vista que essa é a numeração de identificação dele no inventário do Arquivo Histórico do Mosteiro de São Bento da Bahia, local onde tal manuscrito é salvaguardado.

destinado a explicar um texto medieval o clássico, la obra de un autor, un texto dialectal, etc. Repertorio de palabras, en muchos casos de términos técnicos (monolingüe o plurilingüe) que no pretende ser exhaustivo, y en que la selección de palabras se ha hecho más o menos al azar [...].

A segunda acepção apresentada nos permite afirmar que o Códice 482 seja um glossário, no entanto, é preciso atentar para um detalhe: ele não se refere a um texto específico, como geralmente ocorre com um glossário, conforme diz Muller (1968, p. 35): “[...] o glossário *lato sensu* resulta do levantamento das palavras-ocorrências e das acepções que têm num texto manifestado [...]”, mas, se pensarmos que o códice em questão apresenta, ao lado do significante uma única possibilidade de significado que seja condizente naquela expressão, mesmo não pertencendo a um texto específico, ele possui uma restrição significativa que direciona o contexto de uso.

Barbosa (1996, p. 36), ao diferenciar um glossário de um vocabulário, afirma: “[...] o glossário pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado [...] numa situação de enunciação e de enunciado, numa situação de discurso exclusivas e bem determinadas [...].”

Sendo assim, a representação da situação lexical bem definida é suficiente, pois se trata de expressões, e esse ponto encerra a possibilidade de outras significações. Se utilizamos uma construção como: “Ter a pulga atrás da orelha”, por exemplo, não será permitida uma interpretação diferente de desconfiança ou culpabilidade, a menos que a análise seja feita por um falante não nativo que, por esse motivo, não possui em seu léxico mental o significado contextualizado da expressão.

Se tomarmos como base o posicionamento de Nunes (2006, p. 46), perceberemos que houve um momento que o glossário deixou de ser, necessariamente, ligado ao texto:

Os glossários, que se multiplicaram a partir do século VI, se desenvolvem com a prática de decodificação e interpretação de textos gregos e latinos na escola. Numa primeira fase foram editados à margem ou no meio do texto. Numa segunda fase, organizavam-se em ordem alfabética ou por domínios temáticos. A lexicografia, então ligava-se a textos, que se comentavam e interpretavam. **Esse processo, levado adiante, resultará na autonomia do glossário. Este se desprenderá do texto e passará a ser usado no ensino de língua.** (grifo nosso)



Logo, a utilização da terminologia glossário aplicada ao Códice 482 parece propícia, mesmo não tendo um texto como ponto de partida. Essas particularidades serão exploradas mais adiante. Seguiremos com reflexões a respeito das expressões registradas no documento.

### 3 As expressões

Inicialmente pensávamos que todas as expressões registradas no códice eram idiomáticas, mas, com o desenvolvimento da pesquisa e o estudo mais descobrimos que havia uma variedade de locuções e não se tratava apenas de idiomatismos. Para apresentar algumas estruturas que foram detectadas necessidade de classificação dos itens lavrados se manifestou; para esse fim, tomamos como base a proposta de Fulgêncio (2008, p. 102)

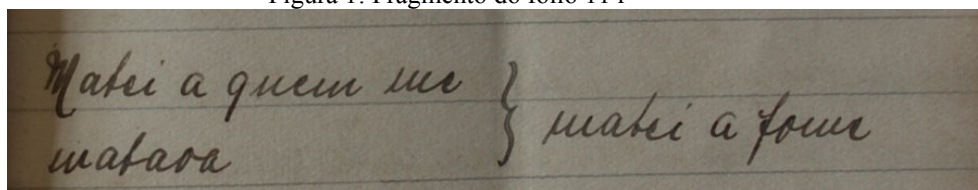
[...] passarei a chamar todos os blocos fixos e idiomáticos de **expressões fixas (EFs)**. Na categoria das expressões fixas entram também casos de colocações (*collocations*), expressões transparentes cristalizadas, provérbios, fórmulas sociolinguísticas e EFs mistas (léxico + sintaxe): todos são blocos idiomáticos e todos são armazenados conjuntamente na memória do usuário da língua. “Expressão fixa” é então o nome dado a qualquer grupo de palavras convencionais memorizado em conjunto, que por isso constitui uma unidade linguística. (grifos do autor)

As principais características das expressões idiomáticas são o caráter semântico não composicional e o fato de fazerem parte da memória lexical do falante (FULGÊNCIO, 2008, p. 168)

Acordado que se trata de expressões fixas, apresentamos as ocorrências registradas no códice e suas definições.

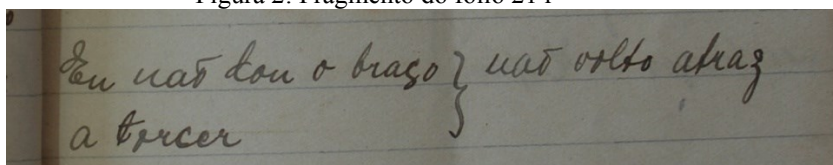
#### 3.1 Expressões Idiomáticas

Figura 1: Fragmento do fólio 11 rº



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

Figura 2: Fragmento do fôlio 21 rº

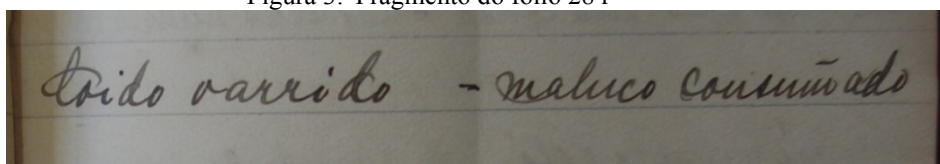


Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

### 3.2 Colocações

“As colocações são conjuntos de palavras que coocorrem de forma idiossincrática, no sentido de que há uma preferência por certa associação, não decorrente exclusivamente do conteúdo semântico das palavras envolvidas.” (FULGÊNCIO, 2008, p. 171). Elas se diferenciam das expressões idiomáticas porque, nas colocações, pelo menos um dos termos é passível de aplicação do sentido literal e o outro é uma escolha lexical construída, arbitrária, diferente da expressão idiomática da qual tomado um termo *ao pé da letra*, corremos o risco de mal interpretá-la.

Figura 3: Fragmento do fôlio 28 rº

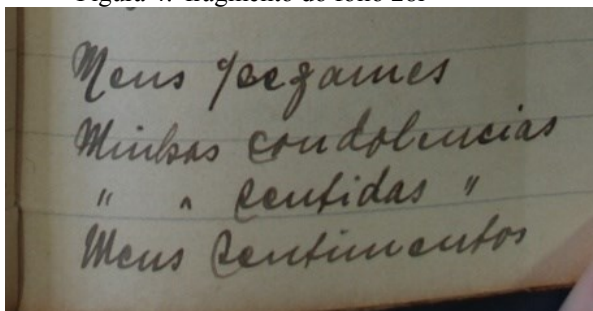


Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

### 3.3 Fórmulas Sociolinguísticas

“Nessa categoria encontram-se as convenções linguísticas estabelecidas na inter-relação entre as pessoas. Portanto, o diferencial que caracteriza as fórmulas de trato social é uma convencionalidade no nível pragmático.” (FULGÊNCIO, 2008, p.192). Esse tipo de expressão fixa é muito indicativa, ao passo que convencionada o uso em situações sociais específicas.

Figura 4: fragmento do fólio 28rº

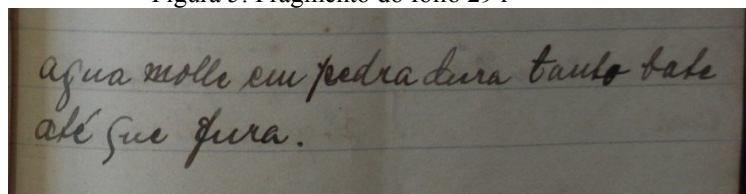


Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

### 3.4 Provérbios

“Provérbios são **frases** prontas, usadas muitas vezes com sentido não-literal. Geralmente expressam uma afirmação categórica que muitas vezes encerra um conteúdo moral.” (FULGÊNCIO, 2008, p. 193)

Figura 5: Fragmento do fólio 29 rº



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

Além de expressões fixas, como as expostas acima, foram observadas algumas estruturas que abriam margem para algumas hipóteses. Antes de mostrá-las, no entanto, faremos algumas considerações a respeito do trabalho que está sendo desenvolvido, com o intuito de apontar os momentos em que as hipóteses surgiram, localizá-las nas etapas do trabalho e, a seguir, apresentar as explicações (mesmo que temporárias) e o modo como elas se relacionam com a história da criação do Códice como um todo.

### 4 Do trabalho a ser desenvolvido

A proposta de trabalho com o Códice 482 consiste em realizar uma edição conservadora do documento objetivando contribuir para estudos históricos, sociais, culturais, linguísticos, discursivos, lexicais e semânticos. Para tal, serão percorridas as seguintes etapas metodológicas: revisão bibliográfica referente ao tema, inventariação e

digitalização de todo o documento, análise das suas características intrínsecas e extrínsecas, transcrição e, posterior, organização da edição.

Atualmente, é a etapa de transcrição que está em andamento. Essa atividade possibilita ao editor muitas descobertas, uma vez que, ali, na superfície textual, estão guardadas informações de cunho histórico-cultural que são de grande valia e cabe àquele que vai promover esse deslocamento de informações agir de forma condizente com o rigor requerido pelo trabalho filológico. É pensando nessa necessidade de representar o mais fielmente possível aquilo ofertado pelo documento, que foram estabelecidos os critérios para edição expostos a seguir.

O texto será transcrito linha a linha, obedecendo à disposição do original no fólio. A transcrição será feita dentro de tabelas, cujas linhas de grade serão ocultadas; serão indicadas as numerações dos fólios e das linhas (indicando-se a cada cinco linhas, apenas aquela que apresentam mancha escrita), em coluna à esquerda. Os comentários do editor serão apresentados em nota de rodapé.

Serão mantidas, na medida do possível, as marcas gráficas utilizadas pelo próprio *scriptor*, as quais, muitas vezes, são iguais aos marcadores normalmente utilizados pelo Grupo de Pesquisa do Mosteiro de São Bento da Bahia. Desta forma, foi necessário fazer algumas adaptações.

São utilizados pelo próprio autor os seguintes marcadores:

- chaves { }: o *scriptor* as utiliza como uma tentativa de indicar que todas as palavras que ali estiverem contidas correspondem ao mesmo vocábulo ou expressão;
- sinal de igual ou dois traços horizontais = para indicar que a partir dali será dado o significado correspondente à expressão
- indicações entre parênteses ( ) fazem parte do sistema de escrita, é próprio do documento;
- sublinhado é utilizado pelo próprio autor para indicar que se trata de uma palavra usada em contextos mais informais ou gírias.

Para as interferências do editor, serão utilizados os seguintes marcadores:

- /\* / indica leituras conjecturas por danos diversos

- o uso do *itálico* indica desdobramento de abreviaturas
- APFL – anotação posterior feita a lápis
- [†] indica escritos não identificados
- <> é utilizado para indicar que o autor traçou uma linha sobre a palavra a fim de realizar uma substituição

## 5 Considerações de caráter estilístico

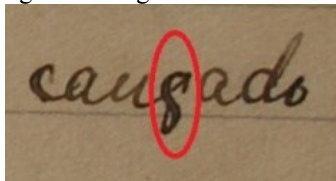
O convívio com o objeto de trabalho proporciona ao pesquisador uma intimidade, uma familiarização tão grande a ponto de desnudar as peças ocultas de sua constituição e mais, o sujeito produtor também começa, aos poucos, a ser revelado e denunciado por sua grafia, seu jeito particular de organizar, classificar e abreviar; suas marcas estão todas postas ali.

Para divulgar um pouco do estilo presente no Códice, traremos alguns apontamentos de nível paleográfico, além de discorrer um pouco a respeito das abreviaturas e sinalizações identificadas no decorrer das transcrições.

Entre as observações paleográficas temos:

- grafia da letra <ç> similar a <g>

Figura 6: Fragmento do fólio 1 rº

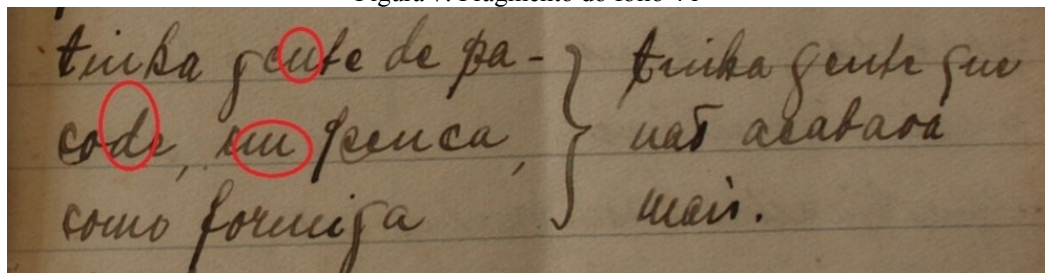


Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

### **Transcrição:** cançado

- grafia das letras < m > e <n> similares a <w> e <u> respectivamente
- grafia da letra <t> às vezes similar a um <d>

Figura 7: Fragmento do fólio 4 rº



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

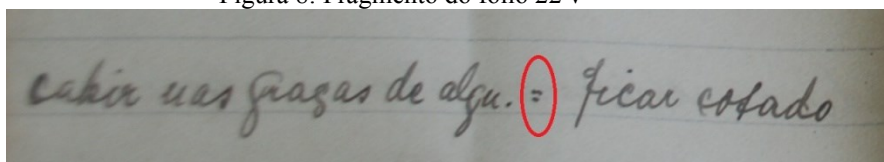
**Transcrição:**

tinha gente de pa - } tinha gente que  
cote, em penca, } não acabava  
como formiga } mais.

Algumas observações ao nível de organização:

O autor utiliza o sinal de = para indicar que dará o significado correspondente à expressão:

Figura 8: Fragmento do fólio 22 vº



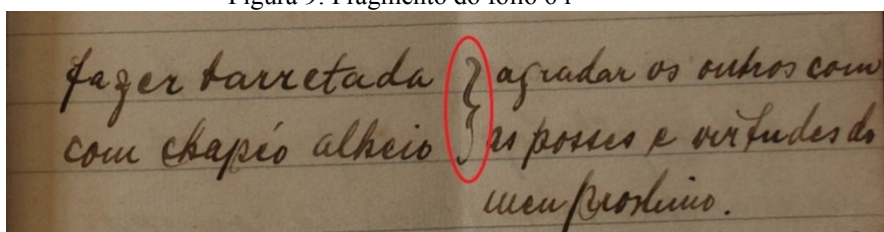
Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

**Transcrição:**

Cahir nas graças de alguém = ficar casado

Ou usa chaves para delimitar o que pertence a cada expressão:

Figura 9: Fragmento do fólio 6 rº



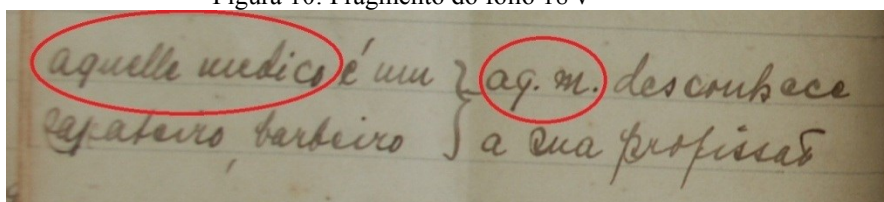
Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

**Transcrição:**

fazer barretada } agradar os outros com  
com chapéo alheio } as posses e virtudes do  
meu proximo.

Em relação às abreviaturas, elas não apresentam o referente padrão que se poderia esperar, precisam ser recuperadas através do contexto, como em:

Figura 10: Fragmento do fólio 18 vº



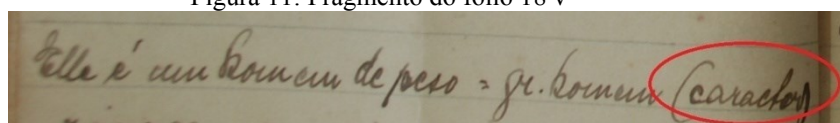
Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

**Transcrição:**

aquelle medico é um } *aquelle medico* desconhece  
sapateiro, barbeiro } a sua profissão

O autor utiliza ainda um recurso para sinalizar expressões que devem ser usadas em situações informais ou ainda indica entre parênteses a natureza da expressão. Observemos:

Figura 11: Fragmento do fólio 18 vº



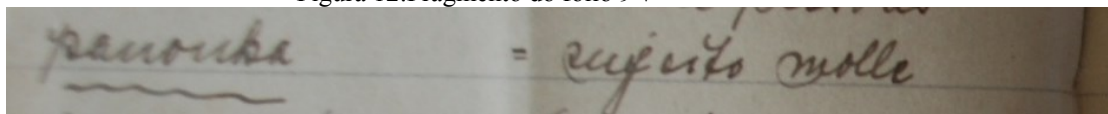
Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

**Transcrição:**

Elle é um homem de peso = *grande* homem (character)



Figura 12: Fragmento do fôlio 9 vº



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

### **Transcrição:**

pamonha = sujeito molle

É importante observar as estratégias de sinalização utilizadas pelo autor do documento para entender, ou pelo menos tentar, quais eram os seus objetivos ao produzir esse material.

Como visto, foi na etapa correspondente à transcrição que começamos a observar as características exclusivas do documento buscando o máximo aproveitamento do objeto em estudo, mas, junto com elas, notou-se a presença de algumas construções que fugiam ao conteúdo da maioria do documento, que são as expressões fixas. Elas representavam algumas curiosidades em relação à cultura, ilustravam situações que nos conduzem a levantar hipóteses em relação à criação do referido glossário; trataremos dessa questão na próxima seção.

## **6 Algumas descobertas, possíveis justificativas**

Antes de exibir as construções, faremos uma breve consulta ao conceito de léxico para esclarecermos a relação deste com as expressões fixas.

Quando se fala em léxico, é comum que as pessoas o associem ao conjunto de palavras de uma língua. Apesar de ser uma definição coerente, ela necessita de um complemento, conforme afirma Basílio (2009, p.09): “[...] o léxico, portanto, não é um conjunto de palavras. Como sistema dinâmico, apresenta estruturas a serem utilizadas em sua expansão [...]”. Há ainda quem defenda uma ideia ainda mais expansiva do léxico, como Fulgêncio (2008, p. 60):

O conhecimento lexical possuído pelos falantes inclui não somente informações a respeito de elementos monomorfêmicos ou de palavras polimorfêmicas, mas precisa incluir informações sobre **construções** idiossincráticas, ou seja, estruturas formadas por várias palavras em seqüência. (grifo do autor)



O caráter dinâmico do léxico, em que, ao mesmo tempo que algumas palavras estão entrando em desuso, outras estão sendo criadas ou tomadas de empréstimo; e tendo em vista que “[...] o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo [...]” (BIDERMAN, 1998, p. 11), é primordial atentar para a relação indissociável entre léxico, cultura e história: afinal é por via da linguagem que o homem se comunica e essa é expressa em palavras que, por sua vez, constituem o sistema lexical.

Agora que já está claro o que vem a ser léxico e sabendo que as expressões fixas também fazem parte dele, um questionamento é levantado: como as expressões fixas são armazenadas na memória do falante?

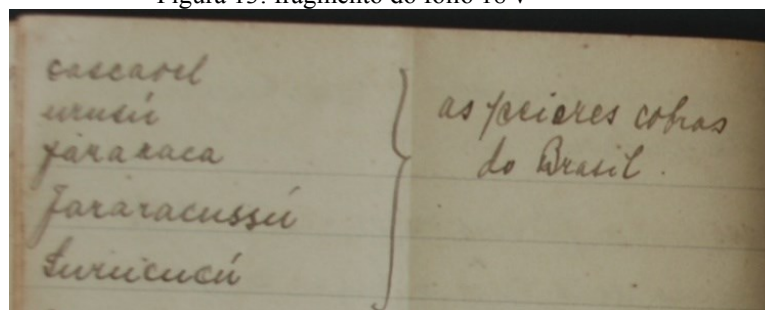
Para responder a essa questão a colocação de Fulgêncio (2008, p. 62) se mostra bastante oportuna:

[...] a estrutura de uma expressão fixa é disponível ao usuário da língua a partir de duas fontes, simultaneamente: o armazenamento em bloco e a aplicação das regras [...]. O que se pretende dizer é que o falante tem na memória, ao mesmo tempo, a expressão fixa e a estrutura esquelética da qual a expressão é um exemplo de realização (no caso de expressões que seguem os parâmetros sintáticos).

Isso significa que o falante precisa memorizar as expressões e lembrar que elas não são decomponíveis.

Depois desse breve passeio entre os domínios do léxico, apresentaremos as construções que foram identificadas no códice.

Figura 13: fragmento do fôlio 18 vº



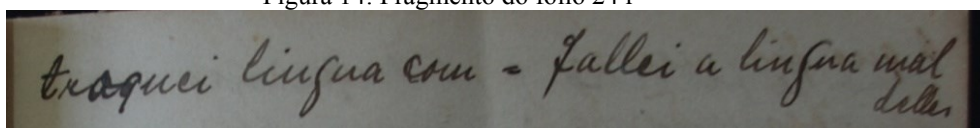
Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

**Transcrição:**

cascavel  
urusú  
jararaca  
jararacussú  
surucucu

} as peiores cobras  
do Brasil

Figura 14: Fragmento do fólio 24 rº

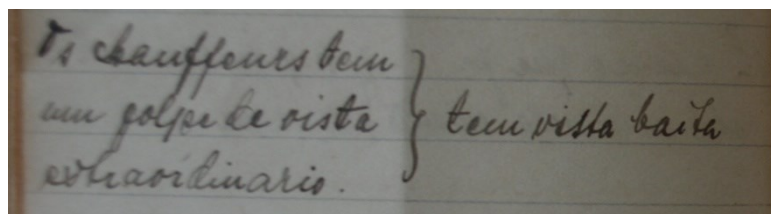


Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

**Transcrição:**

troquei língua com = fallei a lingua mal  
delles

Figura 15: Fragmento do fólio 31 vº



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

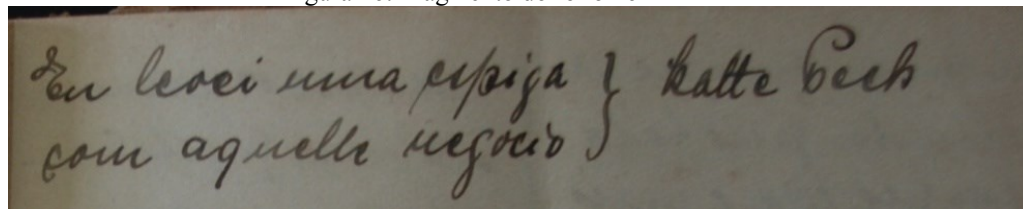
**Transcrição:**

Os chauffeurs tem  
um golpe de vista  
extraordinário

} tem vista baita

Ele utiliza uma palavra de origem francesa para designar motoristas. Tal uso, no entanto, não se configura como diferencial deste documento, já que os galicismos eram correntes à época.

Figura 16: Fragmento do fólio 26 rº



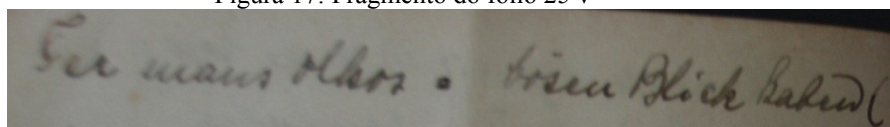
Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

**Transcrição:**

Eu levei uma espiga } hatte Pech  
com aquelle negocio }

Dessa vez o autor se vale de uma expressão de origem alemã para fazer correspondência à construção em língua portuguesa. A expressão em alemão indica algo relacionado à falta de sorte, azar.

Figura 17: Fragmento do fólio 25 vº



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia

**Transcrição:**

Ter maus olhos = bösen Blick haben

E essa estratégia se repete, faz uso da expressão alemã, que significa "ter mau olhado", como correspondente à expressão "ter maus olhos" em português.

Diante desses exemplos, a primeira hipótese levantada é a de que o monge responsável pela confecção desse códice não seja um falante nativo de língua portuguesa, uma vez que, ao ter dificuldade de entender uma sentença, a primeira estratégia que se usa, geralmente, é aproximar o item desconhecido de um componente

que seja do seu conhecimento para fazer associações e conseguir compreender do que se trata. Conforme afirma Fulgêncio (2008, p. 131):

No primeiro contato com a EF, quando o significado idiomático não é conhecido, o ouvinte/leitor tem de atuar na produção do sentido. Isso acontece por exemplo quando se aprende uma língua estrangeira. Nesse caso há duas possibilidades de aquisição da EF:

- a) ou o aprendiz incorpora o sentido da expressão como um todo, sem decodificação de suas partes, assim como aprende o significado de uma palavra da língua;
- b) ou o aprendiz constrói alguma relação que justifique e ampare o sentido idiomático da EF.

Parece que a estratégia utilizada pelo sujeito se enquadra na segunda possibilidade, já que ele busca, por via da comparação, estabelecer uma correspondência entre uma expressão que ele domina e a outra até então desconhecida; ainda com Fulgêncio (2008, p. 132) percebe-se que:

No caso do aprendizado de uma segunda língua, o aprendiz adulto tem uma atitude analítica diante da L2, e muitas vezes procura estabelecer regras e generalizações que o ajudem na construção da interlíngua, ou uma lógica interna que organize os conhecimentos.

Corroborando a hipótese da nacionalidade do autor o fato de o Mosteiro da Bahia ter recebido, no início do séc. XX, diversos monges alemães.

## **7 O caminho escolhido**

Vale a pena salientar que o monge responsável pela confecção do códice não o intitula com o termo glossário; essa terminologia foi aplicada aqui como forma de situar o objeto de estudo. O autor utiliza o termo *Notas* para designar esse conjunto de expressões listadas; sendo assim, é de fundamental importância refletir a respeito dessa denominação.

Uma consulta ao dicionário de Caldas Aulete oferece, dentre outras acepções, a seguinte: “[...] anotação, marca feita para lembrar, registrar ou comunicar algo.” É sobre a passagem “marca feita para lembrar” que queremos nos debruçar em especial.

Quando fazemos uma anotação, geralmente queremos salvaguardar, por meio da escrita, algo que consideramos importante. A anotação, por ser uma modalidade escrita,

tem esse caráter de fixar, por intermédio das palavras, as ideias e os pensamentos. Ela figura como uma espécie de “porto seguro”, em caso de lapsos mnemônicos.

Logo, é perceptível que as notas também podem se configurar como um exercício de aprendizagem, um meio de assimilação seguro, falando em especial das expressões fixas que precisam ser memorizadas em bloco no léxico mental do falante; como já vimos, não seria surpreendente que alguém optasse por fazer uso dessa modalidade para aprendê-las.

Podemos supor, então, a motivação da criação deste glossário de expressões cotidianas: o desejo de compreender, por meio das expressões fixas e, conseqüentemente, do léxico, o universo novo a que o sujeito estava submetido. Talvez ele não tenha tido a intenção de criar um glossário, mas apenas listar algumas expressões que, por serem próprias de um universo linguístico diferente do dele, tornavam-se obscuras, exatamente como algumas passagens dos textos de Homero e Cícero que necessitavam de glosas (para respeitar a terminologia do usuário daquelas *Notas*, para serem compreendidas).

Dessa forma, é possível observar que o glossário não foi criado como um fim, necessitando de um árduo trabalho de depuração lexicográfica, como fazem os lexicógrafos, mas como um meio, um instrumento de aprendizagem que acabou por nos trazer grandes contribuições, pois o que se encontra ali guardado na superfície textual não é uma mera coleção de estruturas lexicais, são ferramentas que constituem um tesouro cultural, nas palavras de Biderman (1998, p. 12): “[...] o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística [...]” que inevitavelmente desvela a sua cultura e sua história, afinal:

Estudar o léxico de uma língua é enveredar pela história, costumes, hábitos e estrutura de um povo, partindo-se de suas lexias. É mergulhar na vida de um povo em um determinado período da história, através do seu léxico. Apesar de pouco estudado até então, o estudo lexical das línguas é deveras importante e necessário para desvendar os inúmeros segredos da nossa história social e lingüística, segredos estes que podem ser desvendados pelo estudo e análise do léxico existente nessas línguas em momentos específicos da história de cada povo. Língua, história e cultura caminham sempre de mãos dadas e para conhecermos cada um desses aspectos, faz-se necessário mergulhar nos outros, pois nenhum deles caminha sozinho e independente. Portanto, o estudo da língua de um povo, é conseqüentemente, um mergulho na história e cultura deste povo. (ABBADE, 2011, p.01)

Enfim, pode ser que a nossa hipótese se confirme e o documento realmente seja um caminho para compreender uma realidade cultural, ou, pode ser que *tenhamos caído na esparrela...* O importante é *não entregar os pontos* e continuar nesse jogo fascinante que envolve o trabalho com arquivo onde:

[...] Os elementos estão todos ali, uns mais a mostra, outros menos, de tempos em tempos a estes se juntam outros, mas assim como um quebra-cabeças as peças vão se reunindo aos poucos, com a diferença que cada uma delas pode se agrupar com diversos elementos para formar novas figuras (LOSE, 2004)

## Referências

- ABBADE, C. M. de S.. **A Filologia e o estudo do léxico**. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_244.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf)>. Acesso em 31 out. 2011.
- ALMEIDA, A. A. D.. Filologia: uma linha para a Lexicologia tecer os seus pontos. In: TEIXEIRA, M. da C. R.; QUEIROZ, R. de C.; SANTOS, R.B. dos (Org.). **Diferentes perspectivas dos estudos filológicos**. Salvador: Quarteto, 2006. p. 227-240.
- BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I. M. (Org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.p.23-45.
- BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.1-11.
- BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicografia, lexicologia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 1998. p. 11-20.
- FULGÊNCIO, L. **Expressões fixas e idiomatismos do português brasileiro**. Tese de Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.
- HAENSCH, G. “Tipología de las obras lexicográficas e Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios”. In: ETTINGER, S. et al. *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. Apud BARBOSA, M. A. “Dicionário, vocabulário, glossário: concepções”. In: ALVES, I. M.. (Org.). **A**

**constituição da normalização terminológica no Brasil.** São Paulo: FFLCH/USP, 1996. p. 23-45.

LOSE, A. D.. Arquivo: a morada da censura. **Inventário.** Revista dos alunos do PPGL da UFBA. n. 1. v. 1, 2004. Salvador. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/02/02alose.htm>>. Acesso em: 29 out. 2011.

MULLER, C.. Initiation à la statistique linguistique. Paris: Larousse, 1968. Apud BARBOSA, M. A.. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções”. In: ALVES, I. M. (Org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil.** São Paulo: FFLCH/USP, 1996. p. 23-45.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil:** análise e história do século XVI ao XIX. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-58.

Artigo recebido em: 30.03.2012

Artigo aprovado em: 26.06.2012

## Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas

Cristiane Manzan Perine\*

*“O mais importante e bonito, do mundo,  
é isto: que as pessoas não estão sempre  
iguais, ainda não foram terminadas –  
mas que elas vão sempre mudando.”*

*Guimarães Rosa*

**Resumo:** Este artigo consolida uma investigação voltada à Linguística Aplicada que pretende exaltar a relevância dos estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, sublimando como tais estudos podem trazer significativas contribuições à formação de professores de línguas. A partir da pesquisa bibliográfica, apresentamos um panorama da amplitude da Linguística Aplicada na contemporaneidade e o reconhecimento de múltiplas questões entrelaçadas em seu campo de pesquisa, o qual assumimos como interdisciplinar. Em seguida, recorreremos à literatura na área para expor o conceito de crenças, trazendo definições que auxiliam o leitor em sua caracterização e entendimento. Buscando diálogos entre a formação de professores e os estudos sobre crenças, discorreremos sobre as dimensões do que significa o desafio de formar professores de línguas, colocando em foco a formação de um profissional crítico e reflexivo. Discutida a relevância em se pesquisar crenças, posto que as crenças de professores se refletem na prática docente, propomos, então, que o tema seja um tópico de discussão nos cursos de formação de professores. À luz destas observações, o presente estudo procurou sugerir que recorrer ao estudo de crenças pode ampliar a compreensão sobre o complexo processo de formar professores, incentivando, assim, novas pesquisas nessa área.

**Palavras-chave:** linguística aplicada; crenças; formação de professores

**Abstract:** This paper reinforces an investigation focused on Applied Linguistics that aims at highlighting the relevance of studies on beliefs in language teaching and learning, attaching importance on how these studies can bring meaningful contributions to the education of language teachers. From the literature, we present an overview of the magnitude of Applied Linguistics nowadays and the recognition of multiple issues interconnected in its research area, which we assume as interdisciplinary. Thus, we turn to the literature to expose the concept of beliefs, presenting definitions that assist the reader in its characterization and understanding. Searching for dialogues between teacher education and studies on beliefs, we talk about the dimensions of the challenges of language teacher training, focusing on the education of a critical and reflexive professional. After discussing the relevance of researching about beliefs, as teachers' beliefs are reflected in their teaching practice, we propose that this topic needs to be a subject of discussion in teacher education courses. Guided by these observations, the present paper tried to suggest that improving studies about beliefs can expand the comprehension about the complex process of educating teachers, encouraging, this way, new researches into this area.

**Keywords:** applied linguistics; beliefs; teacher education

---

\* Mestranda do PPGEL/UFU.



## **1. Introdução**

Neste artigo, nos propomos a percorrer o modo como concebemos o campo de abrangência da Linguística Aplicada (LA), de modo a colocar em relevo os estudos sobre crenças referentes ao ensino e aprendizagem de línguas e a pertinência de tais estudos em relação à formação de professores de línguas. Para a realização deste estudo, será importante percorrer três temas que norteiam nossa reflexão: Linguística Aplicada (doravante, LA), crenças e formação de professores. Primeiramente, traçamos um breve panorama da LA, procurando delinear o que consideramos ser a responsabilidade do pesquisador em LA no que diz respeito à formação de professores de línguas. Na sequência, discutimos sobre o conceito de crenças, relatando alguns estudos já realizados que as relacionam à formação de professores, e os localizando como área de pesquisa já consolidada, no Brasil e no exterior. Passamos, em seguida, a discorrer a respeito da formação de professores de línguas e suas implicações para o ensinar e aprender línguas. Por fim, destacamos a visualização que temos da relação que podemos estabelecer através das pesquisas que se propõem a investigar a formação de professores de línguas, tendo como escopo um diálogo com estudos sobre crenças. Em suma, acreditamos que um dos grandes desafios que se propõe a LA nessa era da (pós) modernidade é ser capaz de teorizar e propor encaminhamentos que contribuam para a formação de professores conscientes, críticos e reflexivos. Pretendemos mostrar que os estudos sobre crenças são veredas que podem direcionar novos caminhos para a concretização de tal desafio, o qual, a nosso ver, cabe à LA enfrentar.

## **2. Um breve panorama da Linguística Aplicada**

A LA surge em meio ao século XIX, sendo concebida, inicialmente, como a área de estudos que se voltava para a aplicação da linguística teórica à prática de ensino de línguas, o que lhe conferia uma visão enviesada. A chamada visão enviesada (CAVALCANTI, 1986) refere-se ao fato da LA ter sido vista como disciplina condicionada à linguística geral ou teórica, havendo, então, uma rígida demarcação de fronteiras, por um lado, a linguística teórica encarregada da produção de conhecimento

e da formulação de teorias e, por outro, cabendo à linguística aplicada a mera aplicação do que a linguística teórica postulava, uma simples aplicação de teoria à prática.

Ao contrário do parecer de que a LA se resumia à aplicação de teorias linguísticas, tendo como foco de estudo a elaboração e utilização de técnicas de ensino, Cavalcanti (op. cit.) fundamenta a LA como identificação e análise de questões de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar e, especialmente, a sugestão de encaminhamentos para tais questões. Nesse âmbito, vemos a formação de professores como assunto inerente quando se trata de questões de uso da linguagem, como destacaremos no decorrer deste artigo.

Não temos a pretensão de tomar a LA como disciplina ingrata que desconsidera a linguística teórica, visto que nos parece ser nítida a estreita relação existente entre a linguística teórica e a linguística aplicada. Possuímos uma visão da LA como ramo de estudos que surge a partir da necessidade de se aprofundar questões que até então ficavam à margem dos estudos em linguística teórica. A própria questão da formação de professores, se embasada unicamente na linguística teórica, a nosso ver, não conseguiria fornecer os mesmos subsídios teóricos e práticos para a docência nas dimensões que tem alcançado e com tamanha propriedade. Faltava, anteriormente (como ainda falta para muitos linguistas), o reconhecimento da LA como disciplina autônoma, com função e objeto de estudo próprios, que parte do eixo da linguística teórica, porém com orientação distinta de trilhar diferentes caminhos de modo a percorrer as questões a que se propõe investigar.

Segundo Celani (1992), embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela linguística teórica, não havendo, pois, razões para se fazer pesquisa em LA, tendo em mente um complexo de que esta seja inferior à linguística teórica ou a ela subordinada (aliás, se o pesquisador considera que sua pesquisa em LA é menos importante ou inferior à pesquisa em linguística teórica melhor seria que a abandonasse). Para a autora, os linguistas aplicados são pesquisadores diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem e estão, pois, envolvidos em um trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica.

Ressoando Pennycook (2006), é imprescindível que se faça uma LA crítica, no sentido de ser socialmente relevante e voltada a uma prática pós-moderna

problematizadora. Dentro dessa perspectiva, a busca é lutar por uma LA como conhecimento transgressivo, como um modo de pensar sempre problematizador em relação ao estudo da linguagem.

Diante de tal pressuposto, é preciso reconhecer a natureza essencialmente humanista da LA. Afinal, estamos lidando com alunos, professores e formadores de professores. O centro de nossos estudos é o ser humano enquanto sujeito e não mero objeto de nossas pesquisas. Além disso, como nos lembra Leffa (2001), ensinar é tocar o ser humano em sua essência, nesse sentido, não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha papel a desempenhar.

Consideramos, então, que em uma era em que o ensino e, de modo mais amplo, a educação, com o advento da globalização, tem passado por tantas transformações em um curto espaço de tempo, professores e alunos assumem novos papéis no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Buscar um maior entendimento do complexo e diversificado processo que envolve ensinar e aprender uma língua estrangeira na contemporaneidade é uma tarefa primordial e, ao levarmos em consideração a formação de professores como artéria aórtica nesse processo, tal tarefa configura-se como um desafio para os pesquisadores em LA. Enfim, explorar melhor as novas questões que se colocam a cada dia para a formação de professores deve ser substancialmente constitutivo dos esforços de todos aqueles que se intitulam linguistas aplicados.

A forma como Kumaravadivelu (2003) propõe as pesquisas em LA sugere aos pesquisadores que se questionem se a LA que tem produzido é de fato crítica, se é autônoma ou se continua como uma LA presa ao passado, restrita à mera aplicação de linguística no campo de línguas estrangeiras. Em seu trabalho, ele aponta que embora tenha expandido o foco para incluir aprendizagem, ensino e planejamento de ensino de inglês, assim como de outras línguas, o foco da LA ainda permanece para muitos, limitado e limitador em seu propósito, por isso, nos faz o convite, talvez mais que isso, uma convocação a ser transdisciplinar. Um estudo em LA que feche os olhos a tais questões não consegue explorar os desafios atuais que se colocam aos estudos da linguagem.

Concordamos com Rajagopalan (2004), ao discutir a necessidade de se compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar, o que significa:

Atravessar (se necessário, transgredindo), fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma (p.73).

É nessa LA que nos inscrevemos, na LA como campo de estudo que estabelece diálogos com outros campos de investigação de modo a buscar novas contribuições, pois entende que outras disciplinas podem ajudar a aprofundar o entendimento de suas pesquisas. É uma LA que rompe fronteiras e amplia sua área de atuação, estabelecendo diálogos diferenciados com a sociologia, educação, pedagogia, psicologia, filosofia, dentre outras, e está aberta às nossas possíveis sugestões em dialogar com outras disciplinas. São novos caminhos a serem desbravados nos estudos da linguagem.

Traçada nossa visão de LA, recortamos os estudos sobre crenças também como área de estudo interdisciplinar que permeia a história da humanidade. Abordamos, neste trabalho, o estudo de crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, todavia, os primeiros suportes para a conceituação desse tema surgiram a partir de referências das áreas da antropologia, sociologia, psicologia, teologia, educação e filosofia, com os quais tenta ainda aprofundar relações (BARCELOS, 2000). Atendendo, assim, à colocação de Rajagopalan (op. cit.) de que a LA hoje deve romper fronteiras e criar teias de conhecimento com outras disciplinas, buscando, sempre que possível, ser transdisciplinar.

### **3. Os estudos sobre crenças**

Dedicamos as linhas a seguir para tratar da caracterização do conceito de crenças. No Brasil, os estudos sobre crenças em relação ao ensino e aprendizagem de línguas têm como marco inicial a pesquisa de Barcelos (1995) que investigou justamente as crenças sobre aprender inglês de professores em formação, alunos de um curso de Letras. Desde então, estudos sobre crenças têm crescido vertiginosamente, consolidando seu espaço na grande área da LA. No último Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), realizado no Rio de Janeiro em 2011, foram apresentados

vinte trabalhos sobre crenças ou crenças, os quais neste artigo tomamos como sinônimos.

Diante da gama de termos empregados para se referir ao termo, tais como crenças, cultura de aprender, abordagem de ensinar, representações, teorias pessoais, mitos, dentre outros, neste estudo, empregamos o termo crenças para se referir ao estudo de crenças de alunos e professores.

Para Alvarez (2007), crenças são uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo. Barcelos (2006, p.18), em sua célebre definição de crença nos traz a seguinte explicação. Crenças são:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Crenças são como formas de pensamento co-construídas, não nascem a partir de um indivíduo isolado, mas surgem em determinadas condições, cercadas de ideologia, considerando o indivíduo e a situação em que se encontra e as diversas interações com o outro, em diferentes contextos. São construções que o indivíduo tem e estão ligadas às suas experiências anteriores, as quais os moldam e os constituem. São modos de ver e perceber o mundo, resultantes de interpretação e (re)significação, as quais advém do processo de atribuir e produzir sentidos, gerando efeitos variados e permitindo deslocamentos e transformações, de si mesmo e de sua maneira de interpretar o mundo, sendo por isso, dinâmicas e paradoxais.

Há três abordagens referenciais nos estudos de crenças de acordo com Barcelos (2001):

**1. Normativa** – nesta abordagem crenças são vistas como estruturas estáticas e imutáveis. O foco é apenas o levantamento de crenças e sua análise parte de questionários fechados ou de afirmações pré-determinadas. O marco inicial da abordagem normativa foi o trabalho de Horwitz (1988), que desenvolveu um instrumento para levantar as crenças dos alunos, o chamado BALLI (*Beliefs About*

*Language Learning Inventory*) um questionário fechado, composto por 34 questões a respeito da relação ensino-aprendizagem de línguas.

**2. Metacognitiva** – tal abordagem caracteriza um período de transição entre a abordagem normativa e a abordagem contextual. Neste período, crenças são vistas como conhecimento metacognitivo ou “teorias em ação” (Barcelos, 2001, p. 79). As crenças são percebidas através de intenções e declarações de alunos, a relação entre crenças, ações e sua natureza, no entanto, não foi devidamente abordada o que levou a uma visão prescritiva das crenças, sendo essas analisadas fora de um contexto. Entrevistas e autorrelatos foram amplamente utilizados como instrumento para coleta de dados neste período.

**3. Contextual** – como o próprio nome indica, nesta abordagem o caráter contextual das crenças recebe mais atenção. Como as crenças são consideradas dinâmicas e socialmente construídas, observa-se uma atenção detalhada à relação entre crenças e prática. Investiga-se não somente a caracterização e a natureza das crenças, mas também as relações que podem assim surgir. Neste período, verificam-se novas metodologias de pesquisa sobre crenças. Entrevistas com os participantes, observações em sala de aula e análise do contexto em que se situam professores e alunos são levados em consideração no levantamento de crenças.

Ressaltamos que a abordagem contextual nos estudos de crenças é a que temos recorrido para dar conta de nossas pesquisas. Apesar de alguns pesquisadores ainda realizarem apenas um levantamento normativo e cognitivo de crenças, cremos que diante dos novos desafios que elucidam o processo de ensinar e aprender, somente a abordagem contextual é capaz de levar a um verdadeiro entendimento de crenças e de sua relação com os diversos fatores que envolvem esse denso processo de ensinar uma língua. Assim, não conseguimos conceber crenças como estruturas mentais estáticas e fixas, são dinâmicas e paradoxais. Tampouco damos validade à pressuposição que alguns pesquisadores insistem em instaurar de uma classificação de crenças como certas ou erradas, já que em nossa concepção, não cabe ao pesquisador fazer tal tipo de julgamento.

Adotamos então, em nossas pesquisas, uma abordagem que se propõe a investigar crenças diante de uma perspectiva dinâmica, social e contextual. Temos a

convicção de que as crenças estão inter-relacionadas com o meio em que o professor vive e fazem parte de sua experiência. No que tange ao estudo de crenças, destacamos, ainda, a necessidade de se ter um contexto claro de pesquisa. Tal importância é ressaltada por Alanen (2003, p. 66), que declara que:

As crenças não podem ser examinadas enquanto propriedades da mente do indivíduo de forma isolada (...) o desenvolvimento das crenças está ligado irrevogavelmente ao tipo de atividade e contexto no qual parecem ser construídas.

Nesse sentido, Barcelos (2004) atesta que as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também sociais, confrontadas com o mundo e com os outros com os quais convivemos. Ou seja, a crença não surge automaticamente na cabeça do indivíduo, ela emerge de todo um complexo processo, que ocorre em um sistema de interações do indivíduo com o ambiente que o cerca. Nas palavras da autora:

As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, p.132).

Dufva (2003) propõe que as crenças dos indivíduos decorrem das interações sociais e dos discursos aos quais foram expostos no ambiente social. Por conseguinte, as crenças podem ser individuais por refletirem um ponto de vista pessoal dos indivíduos, contudo, são ao mesmo tempo sociais ou compartilhadas, por refletirem, de certo modo, os discursos aos quais esses indivíduos estão expostos na sociedade. O trabalho de Dufva (op. cit.) nos descortina também a consciência de que ao falar de crenças estamos tratando de fenômenos contextualizados. Para a autora, as crenças se realizam em um tempo e espaço, sendo que este contexto espaço-temporal não apenas tem impacto em funções cognitivas, mas está essencialmente presente no processo cognitivo em si. Assim:

Aquilo que o indivíduo acredita é uma consequência de uma série de interações às quais ele está envolvido e dos discursos aos quais tem sido exposto. Desse modo, seria errôneo analisar crenças sem

considerar toda a gama social e cultural (em termos de passado ou presente) em que elas ocorrem. (p. 135)<sup>1</sup>

Além de terem relação com o contexto e com as experiências, as crenças estão também relacionadas à ação dos indivíduos. Vemos, particularmente, como a relação entre crenças e ações é crucial para a investigação de crenças de professores, visto que nos permite explorar melhor a conexão entre as crenças e as práticas do professor. Barcelos (2006) identifica três tipos de relações entre crenças e ações:

1. **Relação de causa e efeito:** as crenças influenciam as ações, ou seja, as atitudes dos indivíduos;
2. **Relação interativa:** há uma influência mútua entre as crenças e as ações dos indivíduos, ou seja, as crenças influenciam as ações, ao passo que, as experiências dos indivíduos num determinado contexto também as influenciam, podendo conduzir à mudança ou formação de novas crenças;
3. **Relação hermenêutica:** relação complexa entre as crenças e as ações; é preciso atentar que pode haver um desencontro entre o dizer e o fazer dos indivíduos, ou seja, as crenças podem não corresponder às ações, o que pode ocorrer por influência de fatores contextuais.

De fato, acreditamos que as crenças podem guiar nossas ações, contudo, professores podem realizar ações que não condizem necessariamente com suas crenças devido a diversos fatores. Como pudemos observar em nossa experiência como professora, o professor pode ter uma crença bem definida, mas sua prática pode não corresponder às suas crenças por precisar se adequar à uma determinada metodologia, estar sob pressão de coordenadores da escola em que trabalha, ser obrigado a seguir um material didático ou normas da escola e, então, não agir de modo correspondente às suas crenças por essas pressões externas.

Em suma, segundo uma perspectiva atual, as crenças apresentam as seguintes características (BARCELOS, 2006):

---

<sup>1</sup> Do original: “whatever individuals believe is a consequence of the series of interactions they have been involved in and discourses they have been exposed to. Accordingly, it is a mistake to analyse beliefs without considering the social and cultural context (past and present) they occur in. (Dufva, 2003:135)”



1. são dinâmicas, ou seja, podem mudar ao longo da vida ou numa mesma situação;
2. são construídas socialmente e situadas contextualmente;
3. são experienciais, ou seja, elas resultam das interações entre as pessoas e dessas com o ambiente que as cerca;
4. são mediadas, isto é, servem de instrumentos que podem ser usados ou não, dependendo da situação em os indivíduos se encontram, da tarefa que têm que realizar e das pessoas envolvidas;
5. são paradoxais e contraditórias, sendo ao mesmo tempo sociais e individuais;
6. estão relacionadas à ação indiretamente e de forma complexa, o que quer dizer que as crenças podem influenciar as ações (relação de causa-efeito), elas podem influenciar o comportamento e serem influenciadas (relação interativa) e podem se relacionar de forma complexa com as ações;
7. não são facilmente distintas do conhecimento;

Pajares (1992) confirma que as crenças que os professores trazem consigo para a sala de aula são em parte fruto de sua memória, de suas observações ao longo de sua trajetória como aluno e posteriormente como professor. Segundo a autora, os professores têm uma particularidade interessante em relação à sua profissão, visto que, desde crianças têm a oportunidade de vivenciar e conhecer a prática docente. Assim, desde cedo começam a formar crenças sobre ser professor com base em suas observações e contato com professores e sua vivência como alunos. Em outras palavras, estamos a sugerir que as crenças são enraizadas em nossas experiências.

Borg (2003) utiliza o termo *teacher cognitions* ou cognições de professores para se referir ao que os professores sabem, acreditam e pensam. As cognições são, de certo modo, moldadas pelas experiências anteriores dos professores, de forma que suas experiências como aprendizes podem determinar cognições sobre aprender e ensinar que podem acompanhá-los por toda sua carreira. Assim, as cognições e práticas de professores são mutuamente informantes, e fatores contextuais desempenham um importante papel em determinar a extensão pela qual professores são capazes de implementar instruções coerentes com suas cognições.

Borg (op. cit.) define cognições como um estado mental baseado em uma proposição que é tida como verdadeira pelo indivíduo. As cognições têm estreita relação com o pensamento e a ação, sendo vistas como guia para o pensamento e a ação. As cognições desempenham um papel muito importante na docência de um professor. Elas estão presentes no modo como o indivíduo compreende o mundo, em como novas informações são interpretadas, aceitas ou não. As cognições perpassam o nosso entendimento dos acontecimentos do mundo à nossa volta. Nessa concepção, os professores são indivíduos ativos, capazes de fazer escolhas baseados em um sistema complexo que envolve sua prática, teias de conhecimentos, pensamentos e crenças. Professores trazem consigo, mesmo que de modo inconsciente, crenças sobre todos os aspectos envolvidos em seu trabalho. Assim, o termo cognição de professores refere-se à complexidade da mente dos professores. Os estudos sobre cognições de professores examinam o que os professores pensam, sabem ou acreditam em relação a vários aspectos envolvidos em seu trabalho, o que envolve também o estudo de sua prática em sala de aula e a relação entre cognição e prática.

Neste ensaio, entendemos crenças ou cognições como visões de mundo, embasadas em aspectos sociais, como formas de pensamento, opiniões que possuímos acerca do mundo à nossa volta, que nos direcionam e influenciam nossas ações, como filtros pelos quais processamos novas informações e novos conhecimentos.

Em nossa filiação teórica, cremos que a questão da formação de professores no escopo das pesquisas realizadas em LA, de modo direto e intrínseco, nos remete à investigação de crenças e, podemos afirmar que os estudos sobre formação de professores de línguas estrangeiras têm buscado cada vez mais subsídios nos estudos sobre as crenças do professor como foco de investigação. O que buscamos defender é a importância dos estudos sobre crenças em relação ao ensino e aprendizagem de línguas para a formação de professores, visto estarmos convictas da relação entre crenças de professores e prática docente.

#### **4. A formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada**

De acordo com Vieira-Abrahão (2010), foi a partir da década de 90 que a disciplina Linguística Aplicada conquistou espaço em cursos de Letras, quer como

disciplina obrigatória, quer como disciplina optativa e a formação teórica do professor passou a ser valorizada. Passamos por um período de supervalorização das teorias em detrimento da prática. Chegamos até ao extremo de considerar que o lugar por excelência para sua formação era a “redoma” da universidade. Tinha-se a crença de que a chave do ensino bem sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor.

Leffa (2001) se preocupa em explicar que o linguista aplicado deve ter uma nítida compreensão da diferença entre o que chama de treinamento e formação de professores. O treinamento é visto como ensinar ao professor técnicas e estratégias de ensino que este deve dominar para, posteriormente, reproduzir mecanicamente em sala de aula, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica. A nosso ver, quando se fala em treinamento, o professor é visto como um robô que precisa ser programado para agir de determinada maneira em determinada situação. Assim, espera-se um professor que saiba seguir estruturas pré-determinadas sem que haja necessidade de pensar sobre o que faz e tampouco buscar compreender sua própria prática. O próprio termo treinamento nos causa estranhamento por lembrar um treinamento de funcionários para executar operações com novas ferramentas e máquinas. Treinam-se professores como se fossem trabalhar com máquinas, sobre as quais tenham total domínio e controle, todavia, tal prática ainda é facilmente encontrada, particularmente, em institutos de idiomas.

Kumaravadivelu (2003) fala sobre o treinamento de professores como a preparação de um técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e o transmite aos alunos. Trata-se de um conhecimento temporal, com início, meio e fim, que prepara o professor para agir em uma situação específica, porém, não o prepara para enfrentar as situações de conflito que poderá encontrar em sua docência.

Para Leffa (2001), a formação de professores é entendida como uma preparação mais complexa do professor, em que além do conhecimento adquirido, o conhecimento experimental é levado em consideração. A parte mais relevante neste processo é o fato de que existe, por parte do professor, reflexão sobre estes dois tipos de conhecimento que juntos compõem a chamada formação do professor. Este é visto como um ser capaz de desenvolver e construir conhecimento e não apenas um receptor passivo e mesmo

irracional de técnicas e habilidades pré-determinadas como se tudo o que o futuro professor vai enfrentar em sua carreira pudesse ser controlado e pré-programado. Por isso, entendemos a formação do professor como um processo contínuo, um ciclo que começa pela teoria, passa pela prática, e chega à reflexão que alimenta a teoria em uma linha sem fim, já que enquanto exercer a docência o professor estará em formação.

Vieira-Abrahão (2010) afirma que aos poucos o treinamento de professores tem dado lugar à sua formação. Assim, educar, desenvolver ou formar um professor é entendido como uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Somente por meio dessa ‘formação global’ teremos um profissional capacitado a se posicionar diante do mundo que o cerca, com habilidade de atuar de maneira adequada nos diversos contextos de ensino em que se encontrar, estando ciente de suas decisões. Enfim, é através da formação que conseguiremos formar o professor que a sociedade atual precisa, um professor crítico, consciente e comprometido com a educação. Evoca-se, então, uma formação e embasamento teórico que dê condições e preparo para a atividade do professor.

Pensamos que o papel da universidade e dos formadores de professores é construir uma base que dê sustentação ao futuro professor, visto que a verdadeira formação envolve também a prática e a experiência e não apenas suporte teórico. Leffa (op. cit.) afirma que: “o conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação (p. 337)”. A formação de um profissional reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz não é um processo simples que vai acontecer em apenas quatro anos ou mesmo em dois anos em cursos à distância. Segundo o autor (p.340):

Achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade.

Visão semelhante possui Almeida Filho (2001), por não acreditar que a formação do professor acontecerá estritamente nos bancos da universidade. Em

decorrência disso: “há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário”, por conseguinte, urge a necessidade de se investigar a notória discrepância existente entre a prática do professor e o que se espera que tenha sido apreendido em sua formação acadêmica. Em outras palavras, é preciso investigar como e porque teoria e prática se distanciam.

Posto que hoje formar professores vai além de ensiná-los a adotar uma das abordagens provenientes da clássica divisão de métodos, Kumaravadivelu (2003) argumenta que a formação de professores na atualidade precisa ser discutida em termos do que ele chama de uma pedagogia pós-método. Tal pedagogia advém de uma insatisfação com o modo como o processo de formação de professores tem sido considerado, alheio às reais situações de ensino e uso da língua. Seria, então, ingênua, qualquer proposta de formar professores que desconsidere que toda a atmosfera social, cultural, política e econômica que circunda os ambientes formais de ensino se faz presente, mesmo que de modo camuflado, também dentro de sala de aula. A pedagogia pós-método pode ser definida como um sistema tridimensional que considera parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade. Tal sistema pode facilitar uma visão da formação de professores que seja sensível ao contexto e de um verdadeiro entendimento do conhecimento local, sociocultural e político, os quais para o autor são essenciais. Ele propõe a busca por uma ruptura da separação que insiste em se instaurar entre teóricos e práticos e vê os próprios professores como capazes de construir, reconstruir e refletir suas próprias teorias e práticas. Nessa perspectiva, a identidade do professor não é ignorada e são essas ideias que devem organizar os princípios para o ensino e a formação de professores.

Trata-se, portanto, de estarmos cientes de que a formação de professores não ocorre em um vácuo social. Há uma gama de fatores a serem considerados de modo a realizar um estudo eficaz da formação de professores. Tais fatores envolvem aspectos históricos, políticos e socioculturais e a influência desses fatores sobre o professor e sua prática. Não basta falar apenas em estratégias de sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares, grade horária ou avaliação, há outros construtos que se fazem presentes nesse âmbito.

Expomos, então, como enxergamos os conceitos de particularidade, praticidade e possibilidade na formação de professores concatenados aos estudos sobre crenças. Diante da proposta de Kumaradivelu (op. cit.), uma pedagogia da particularidade deve considerar que:

O ensino de línguas, para ser relevante, deve ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando a um grupo particular de alunos, almejando um conjunto particular de objetivos em um contexto particular de ensino ligado a um meio sócio-cultural particular (p. 538)<sup>2</sup>.

Entendemos que não basta ter uma visão ingênua que considere que todos os professores pensam igual, agem de modo igual ou que os alunos são iguais, e desconsiderar que se trata de um grupo não-homogêneo. A partir do momento que consideramos que alunos, professores e formadores de professores pensam, agem e são iguais, descartamos a necessidade de se investigar crenças, bastando apenas investigar as crenças de um único indivíduo isolado. Quando se adota tal postura, descarta-se também a utilidade dos diversos instrumentos que têm sido usados na investigação de crenças, tais como entrevistas, diários reflexivos, narrativas de experiência, questionários, dentre tantos outros. Em suma, ignora-se toda a multiplicidade e riqueza que constituem a atmosfera de ensino e aprendizagem. Disso advém a necessidade de se considerar um grupo específico de professores, alunos, objetivos e cultura como situações particulares. Vê-se também o estudo de crenças como área em que professores e alunos, são considerados sujeitos em sua singularidade e heterogeneidade. Se o aspecto local é ignorado, as experiências vividas também são ignoradas e o aprendizado torna-se quase impossível. A particularidade em uma pedagogia pós-método caracteriza-se do seguinte modo:

Trata-se de professores em atuação, individualmente ou coletivamente, observando sua prática de ensino, avaliando seus efeitos, identificando problemas, encontrando soluções e, propondo novas experiências de modo a perceber o que funciona e o que precisa ser mudado. Forma-se um contínuo ciclo de observação, reflexão e

---

<sup>2</sup> Do original: “That is to say, language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu (KUMARADIVELU, 2001, p. 538.)”

ação que é o pré-requisito para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível ao contexto de ensino. (p. 539)<sup>3</sup>

Kumaravadivelu (op. cit.) elenca também a necessidade de se construir uma pedagogia da praticidade. Uma pedagogia que relacione a teoria à prática do dia-dia em sala de aula, não considerando apenas teorias profissionais, as quais se referem àquelas criadas por teóricos e transmitidas aos professores, mas, sobretudo, considerando também as teorias pessoais, aquelas que os próprios professores desenvolvem interpretando e aplicando teorias profissionais em situações práticas de ensino. Chamamos, então, a voz do professor e sua experiência como importantes e dignas de serem ouvidas no processo. Por ‘ouvir a voz’ do professor evocamos a necessidade de se criar espaços para identificar, entre outros aspectos, suas crenças, tomá-las como objeto de estudo e mais que isso, possibilitar que o próprio professor possa refletir e se posicionar sobre elas. Se nos dedicamos a teorizar sobre a formação do professor sem dar ouvido à sua voz, deixamos de vê-lo como sujeito e esse se torna apenas um fornecedor neutro de dados de nossas pesquisas.

O grande desafio é, então, melhorar a prática e não apenas o conhecimento. É ver o professor como um ser capaz de construir suas próprias teorias, quer dizer, teorizar sobre suas práticas e praticar em conformidade com suas teorias. Isso nos dará embasamento para tratarmos da formação do professor reflexivo, professor capaz de refletir sobre suas crenças, sua prática, de (re)pensá-las, de se ver como agente ativo em sua formação, de (des)construir teorias, de se ver como capaz de produzir conhecimento,

Por fim, temos a pedagogia da possibilidade, a qual se refere à necessidade de desenvolver teorias e formas de conhecimento condizentes com as práticas sociais e as experiências que as pessoas trazem consigo para o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido:

---

<sup>3</sup> Do original: “It starts with practicing teachers, either individually or collectively, observing their practicing acts, evaluating their outcomes, identifying problems, finding solutions, and trying them out to see once again what works and what does not. Such a continual cycle of observation, reflection and action is a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge (KUMARADIVELU, 2001, p. 538).”

As experiências que os participantes trazem para o ambiente formal de aprendizagem são concebidas não apenas pelos episódios de ensino e aprendizagem que eles já tenham vivenciado, mas também pela contextura social, econômica e política em que eles se encontram. Essas experiências têm o potencial de influenciar sua prática pedagógica de modo a não reduzi-la ao programado por parte dos planejadores de cursos, responsáveis por grades curriculares e escritores de livros didáticos (p. 543).<sup>4</sup>

Diante de tais constatações, urge a necessidade de se repensar a formação de professores, especialmente a formação de professores de língua estrangeira, para a qual voltamos de modo especial a presente discussão. O conceito de formar professores precisa ir além da ideia de compreender os conceitos, métodos e técnicas de ensino. Tais posturas não dão conta de formar um professor apto a atender os novos desafios que o ensino na atualidade propõe. Nesse sentido, como o próprio Kumaravadivelu (op. cit.) cita, é preciso explorar questões como *teacher beliefs* e/ou *teacher cognitions*. Nossa interpretação de tal trecho é a de que há que encontrar lugar para considerar o estudo de crenças e/ou cognições de professores, quando o assunto em pauta é formação de professores.

#### **4.1. Desdobramentos em torno dos estudos sobre crenças e a formação de professores**

As experiências que futuros professores vivenciam enquanto alunos podem influenciar sua posição como docente. Não é difícil encontrar, por exemplo, professores que foram alunos de métodos estruturalistas e que ensinam nos mesmos moldes em que foram ensinados. Segundo Borg (2003, p.11), o processo de *teacher education* ou formação de professores tem um impacto nas cognições de professores e tal relação carece de ser melhor investigada, já que “as cognições de professores emergem consistentemente como uma influência poderosa em sua prática.”<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Do original: “The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped not just by the learning/teaching episodes they have encountered in the past but also by the broader social, economic, and political environment in which they have grown up. These experiences have the potential to alter pedagogic practices in ways unintended and expected by policy planners, curriculum designers, or textbooks producers (KUMARADIVELU, 2001, p. 543).”

<sup>5</sup> Do original: “Teachers’ cognitions, though, emerge consistently as a powerful influence on their practices.” (BORG, 2003, p. 11).



Borg (op. cit.) ressalta dois fatores que precisam ser melhor explorados em pesquisas futuras, a relação entre cognição de professores e a prática de sala de aula e o impacto do contexto na cognição e nas práticas. O pesquisador, ao se dedicar ao estudo do ensino de línguas, deve estar ciente de que se trata de um processo em que cognição, contexto e experiência precisam ser considerados, sendo que um estudo que não leve em conta a nítida ligação entre tais fatores pode perder em credibilidade. Dufva (2003) chega a afirmar que o contexto não é algo externo, mas parte integral da cognição. Assim, os professores de línguas são embasados e influenciados por um conjunto de cognições. A ligação entre cognição e prática não pode ser vista de forma superficial considerando tal ligação como linear e unidirecional, visto que devido à influência de diversos fatores contextuais a que estão submetidos, as cognições podem não coincidir com a prática. Por outro lado, as cognições também podem ser formadas pelo que ocorre nas práticas em sala de aula. Chamamos a atenção para a necessidade do estudo contextualizado de cognições, prática e experiência. Para Borg (op. cit.) “as cognições de professores não apenas são moldadas pelo que eles fazem, mas são também moldadas pelas experiências que eles acumulam” (p. 95).<sup>6</sup>

Ao abordar a questão do trabalho com formação de professores de línguas e o desenvolvimento de pesquisas envolvendo os temas crenças e experiências, Conceição (2004), observa a importância de uma formação reflexiva, a qual permita que o professor possa refletir sobre suas crenças e experiências e como estas podem influenciar, inconscientemente, sua prática. Em sua concepção, a formação de professores deve:

Levar, não só os professores, mas também nossos alunos a refletirem a respeito de suas experiências anteriores de aprendizagem, suas crenças a respeito da aprendizagem e a maneira como essas crenças influenciam suas ações, buscando, numa ação conjunta, entre professores e alunos, adaptar a situação de ensino às necessidades, anseios e interesses dos alunos (p. 78).

O aspecto cognitivo também é visualizado por Richards & Farrell (2005, *apud* Vieira-Abraão, 2006, p. 11), os quais afirmam que a formação do professor engloba a aprendizagem docente como processo cognitivo, como construção pessoal e como

---

<sup>6</sup> Do original: “teacher cognition not only shapes what teachers do but is in turn shaped by the experiences teachers accumulate.” (BORG, 2003, p. 95)

prática reflexiva, aspectos que passaram a ser foco de muitos formadores de professores. Para Vieira-Abrahão (2010):

A aprendizagem docente como processo cognitivo caracteriza a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e focaliza as crenças e o pensamento do professor. Com base nessa caracterização, práticas como recuperação das próprias crenças e processos mentais passam a ocupar a agenda dos formadores com vistas a levar o aluno-professor ou o professor a compreender a sua própria prática. (p. 5)

É nesse sentido que tem crescido o foco em pesquisa sobre formação reflexiva do professor. Se a formação é vista como um processo contínuo, é através da conscientização sobre suas crenças e da reflexão que se pode alcançar um nível de desenvolvimento profissional permanente.

Nascente (2003) aponta que as práticas dos professores dentro e fora de sala de aula são constituídas a partir de suas experiências pessoais, não apenas dos conhecimentos obtidos na universidade, mas também do modo como estes são constituídos por valores sociais e culturais, havendo, pois, outros fatores que vão influenciar o pensamento do professor sobre o que é certo ou errado, bom ou ruim em educação.

Pensando o empenho em se formar professores, Almeida Filho (2001) afirma que a tentativa de se formar um professor deve passar pelo processo de levar o professor a refletir a respeito de sua prática e da qualidade do ensino de línguas oferecido nas escolas brasileiras. Destarte, a formação do professor baseada na constituição de um profissional reflexivo visa o desenvolvimento de um profissional com autonomia para tomar decisões, para atuar em situações singulares e instáveis, para analisar suas ações e para buscar soluções para os problemas advindos da sala de aula. Aos cursos de formação de professores, cabe, então, prover oportunidade para que o aluno-professor em formação possa conhecer suas crenças, analisá-las e refleti-las de modo que isso se torne prática cotidiana. É esse o caminho para a formação de professores. De acordo com Nascente (2008, p. 143), os professores:

Sistematizam suas experiências profissionais de forma a aprender com elas, buscando aprimorar suas práticas de ensino. Eles também criam e não apenas reproduzem suas práticas, baseados em várias fontes e em suas experiências. Sendo assim, são capazes de atuar de forma

intencional, inteligente, flexível, situada e reativa em situações incertas e imprevistas.

Woods (1996) afirma que para conseguirmos atingir uma real vertente nos estudos de formação de professores, é necessário investigar a visão de mundo do professor e ouvir sua voz, o que nos remete a ouvir as ‘vozes do sul’ evocadas por Canagarajah (2002), uma vez que, sua voz e sua visão de mundo, incidirão direta ou indiretamente em sua prática, conhecimento e planejamento. Para Woods (op. cit.), o modo como os professores interpretam e avaliam os acontecimentos, atividades e interações que ocorrem na prática de ensino, e como essas interpretações e avaliações incidem sobre seus planejamentos e ações posteriores ajudam a desenvolver sua competência profissional.

Trata-se de pensar a formação de professores considerando o que os futuros professores trazem consigo para a aprendizagem, seus valores, seus conhecimentos, suas crenças, como contribuições que favorecem seu processo de formação:

Quando professores em formação usam de modo ativo e livremente a bagagem linguística, cultural e pedagógica que eles trazem consigo para sala de aula e quando formadores de professores reconhecem os valores, crenças e conhecimento dos professores em formação como parte integral do processo de aprendizagem, então, todo o processo de formação do professor se torna reflexivo e proveitoso (WOODS, p. 532).<sup>7</sup>

Para Woods (op. cit.), a mudança necessária na formação de professores pode não ser uma maneira diferente de ensinar, mas de pensar sobre o ensino, que envolve um processo complexo e detalhado. Da mesma forma, a possível mudança de crenças e práticas de professores não é algo fácil e momentâneo. Trata-se de um processo que ocorre gradualmente. Relacionando a mudança de crenças e a formação do professor, trazemos aqui o trabalho de Almeida Filho (2005), o qual sugere que quando o professor é capaz de pensar e repensar sua prática, de refletir sobre ela, há uma possibilidade de constatar o que é bom e o que deva ser mudado de modo a melhorar

---

<sup>7</sup> Do original: “when prospective teachers actively and freely use the linguistic, cultural, and pedagogic capital they bring with them, and when teacher educators use the student teachers’s values, beliefs and knowledge as an integral part of the learning process, then the entire process of teacher education becomes reflective and rewarding.” (WOODS, 1996, p. 532)

sua prática. É nesse entremeio que entendemos que o professor em formação contínua é aquele perseverante no exercício constante de refletir sobre suas crenças e suas práticas, por perceber nesse decurso a busca por aprimoramento de seu saber e de sua prática. Valendo-nos das palavras de Almeida Filho (p. 72-73):

Formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. Tendo alcançado um patamar profissional de ensino de língua(s) pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia. Seja como for, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora.

Cabe aos cursos de formação de professores, de forma contínua, buscar incentivar os futuros professores a refletirem sobre suas crenças e suas práticas, de modo a permitir que a prática do professor seja sustentada em ações teoricamente bem informadas. Não concebemos a ideia de ensinar alguém a ser professor, mas podemos encorajá-los a refletir sobre suas crenças, suas práticas e experiências, tendo como base o conhecimento acadêmico que lhe dê orientação para produzir novos saberes.

## **5. O estado da arte: estudos de crenças e formação de professores**

Através de uma breve pesquisa bibliográfica, selecionamos alguns exemplos de estudos a respeito de ensino e aprendizagem de línguas e a formação de professores, os quais relatamos a seguir.

Barcelos (1995) teve por objetivo observar como se configura a cultura de aprender língua estrangeira, neste caso o inglês, de alunos do curso de Letras. Para isso, analisou as crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que fazem realmente para aprender uma língua estrangeira como o inglês. Tal estudo encontrou três crenças: 1) aprender inglês é adquirir conhecimento sobre as estruturas gramaticais da língua; 2) o professor é o responsável pela aprendizagem da língua; 3) o lugar ideal para se aprender inglês é no exterior. Essas crenças exercem influência no fazer de professores e alunos. A autora conclui que

embora afirmem realizar determinadas ações para aprender, os alunos continuam agindo do modo como foram acostumados nas escolas e institutos de idiomas. De tal modo, essa cultura de aprender línguas influencia a cultura de ensinar da professora pesquisadora que começa a refletir sobre suas ações em sala de aula tendo como base as crenças dos alunos.

Silva (2000) pesquisou quais as crenças de um grupo de formandos do curso de Letras de uma universidade federal, sobre o que é ser um bom professor de inglês. Os princípios da pesquisa qualitativa foram adotados para coletar e analisar os dados. Foram identificadas e classificadas nove crenças. Neste estudo, também foi investigado se as crenças dos participantes sofreriam algum tipo de modificação a partir das disciplinas de Metodologia Específica e Prática de Ensino de Inglês. Apesar de seus quadros de crenças não terem sofrido alterações, todos os participantes relataram que algumas de suas posições sobre o que seja ser um bom professor de inglês, bem como sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, foram revistas face às novas informações a que tiveram acesso, ao cursarem as referidas disciplinas.

A motivação de Carvalho (2000) consistiu em descobrir as crenças sobre aprendizagem de línguas de professores em formação em um curso de Letras. De modo geral, seu trabalho mostrou duas crenças principais em relação à aprendizagem de línguas. Primeiramente, a crença de que a criança aprende línguas com mais facilidade que o adulto. A outra crença identificada foi a estadia no país de língua-alvo como condição ideal para aprendizagem da língua-alvo. Carvalho (op. cit.) defende que ao identificar as crenças, e a relação entre crenças, ações, abordagens e resultados, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes, o que poderá resultar na destruição de mitos e na mudança da prática do ensino/aprendizagem de futuros professores de línguas e, conseqüentemente, de seus futuros alunos.

Martins (2001) investigou as crenças que os professores de língua estrangeira detêm sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos adultos. Propôs-se, ainda, a investigar a possível influência dessas crenças na prática cotidiana de sala de aula. Participaram de tal pesquisa cinco professores de inglês de uma instituição privada de idiomas. A coleta de dados foi feita através de um questionário, uma entrevista e a observação das aulas ministradas pelos professores. Os resultados sugeriram que nenhum dos sujeitos demonstrou conhecimento formal sobre o ensino e as

características inerentes ao aprendiz adulto. Observou-se ainda que as crenças destes professores são semelhantes e estão fundamentadas primordialmente em suas experiências anteriores, ressaltando mais uma vez a estreita relação entre crenças e experiências. Apenas os professores que refletiam sobre suas ações cotidianas apresentaram coerência na relação crença-prática. Martins (op. cit.) justifica que este estudo revela a importância da reflexão sobre a prática como instrumento de desenvolvimento e crescimento profissional dos educadores.

Leite (2003) argumenta que na área de ensino e aprendizagem, as crenças dos professores constituem-se importante mecanismo para o entendimento da prática pedagógica. Pesquisá-las e descobrir as raízes que as originaram significa entender o porquê das ações dos professores em sala de aula. Seu trabalho investigou o sistema de crenças de uma professora de inglês como língua estrangeira, a relação entre crença, prática pedagógica e a identidade da professora-sujeito e a estabilidade deste sistema de crenças ao longo do tempo. Para fazê-lo, foram observadas aulas da professora-sujeito e realizadas entrevistas informais utilizando uma abordagem interpretativista para a análise de dados. Confirmando estudos anteriores, os resultados mostraram que o sistema de crenças da professora-sujeito começou a ser formado quando esta ainda aprendia a língua inglesa e foi sendo estruturado e reestruturado pela experiência docente, pelos cursos de aperfeiçoamento e de especialização. No entanto, sua prática permaneceu relativamente estável. A análise indicou que a prática da professora-sujeito tem estreita relação com o sistema de crenças, que a delinea e é por ele delineada de forma singular.

Em seu estudo, Luz (2006) investigou as crenças de alunos do curso de Letras sobre escrita em inglês como língua estrangeira e seu ensino. Como instrumento de coleta de dados, Luz (op. cit.) utilizou de um inventário de crenças, composto por quarenta e sete asserções, além de uma pergunta aberta e de um questionário com informações pessoais e uma entrevista semi-estruturada. As crenças diagnosticadas revelam uma visão mais tradicional da escrita em Inglês como língua estrangeira e seu ensino, visto que para a maioria dos informantes, escrever em inglês é um ato mecânico. Os informantes acreditam que exercícios estruturais são exemplos de escrita em inglês, servindo exatamente para que o aluno decore a grafia das palavras. Outra crença revelada é a de que o professor ocupa o papel central no processo de ensino-

aprendizagem de escrita. A pesquisa revelou ainda uma forte insatisfação dos informantes em relação ao seu curso de formação e em relação ao ensino de inglês e de escrita em inglês na escola pública.

Pires (2007) investigou as crenças que fundamentam o ensino e aprendizagem de pronúncia de língua inglesa entre graduandos de Letras que cursam a disciplina Fonética e Fonologia do Inglês. Sua pesquisa abordou, a questão sócio-política do inglês e a proposta do inglês como língua franca, chegando ao ensino de língua estrangeira no Brasil e, mais especificamente, ao ensino de pronúncia, para o qual se propõe uma reflexão sobre a formação docente, contemplando questões como a legitimidade do professor não nativo de inglês. Os dados para a pesquisa foram obtidos por meio de observações de aulas, questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo e sessões de grupo focal. Pires (op.cit.) tratou da dimensão político-ideológica relativa à aprendizagem do inglês na construção de repertórios, discursos e identidades, bem como seu impacto na formação do graduando de inglês, futuro professor desta língua. Estes resultados sugerem que determinados repertórios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de pronúncia da língua inglesa podem promover conflitos de objetivos e crenças. Tal estudo permitiu então refletir sobre quais mudanças seriam necessárias a fim de que sejam proporcionados melhores contextos de aprendizagem da pronúncia da língua.

O estudo de Santos (2009) averiguou as crenças de professores sem formação acadêmica. Seu estudo buscou investigar as crenças de uma professora de instituto de idiomas sem formação na área de Letras sobre a cultura de ensinar e aprender inglês como LE, além de verificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, considerando o contexto que permeia todo este processo. Trata-se de um estudo de caso, etnográfico, baseado em uma abordagem contextual para a investigação de crenças. Dentre os instrumentos para a coleta de dados foram utilizados a observação de aulas, entrevista semi-estruturada, questionário e narrativa escrita. Pela análise dos dados foi possível levantar as seguintes crenças: a língua inglesa permite o acesso e a inclusão ao mundo globalizado; não se aprende inglês em institutos de idiomas; os professores devem ser fluentes e possuírem experiência no exterior; a contratação de professores sem graduação é um risco e que o curso de Letras é relacionado à didática em sala de aula.

A amostra descritiva de alguns trabalhos acima apresentada atesta para a multiplicidade de estudos sobre crenças de professores que têm sido conduzidos sobre diferentes aspectos da língua e de seu ensino, em contextos variados (escola pública, universidades pública ou privada, institutos de idiomas). Como pôde ser inferido, tais estudos tem crescido e, nosso empenho foi, entretanto, caracterizar de modo efetivo as contribuições que tal relação entre investigação de crenças e formação de professores pode trazer à LA.

## **6. Considerações Finais**

A disposição deste artigo em traçar um panorama da LA de modo a vincular o processo de formação de professores de línguas e os estudos sobre crenças em relação ao ensino e aprendizagem objetivou contribuir para o aprofundamento de discussões que visem ampliar os estudos sobre a formação reflexiva do professor. Consideramos a proposta de formação reflexiva como caminho para a formação de um professor crítico, consciente, autônomo e engajado com sua formação docente.

Diante de tal formação, estamos propondo uma relação coerente entre teoria e prática que diminua o distanciamento entre a formação pensada pelos cursos de formação e as necessidades contemporâneas. Um curso de formação deve desenvolver no professor a autonomia para que se veja como protagonista em sua formação, como capaz de teorizar sobre sua prática e de produzir conhecimento. Um curso de formação de professores deve ainda incentivar e permitir que os próprios professores teorizem a partir de sua prática e pratiquem o que teorizam (KUMARAVADIVELU, 2001), possibilitando, assim, que não se limitem a seguir biblicamente o que os especialistas escrevem. Cumpre instigar a pesquisa-ação, de modo que o “professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho” (MOITA LOPES, 1996, p. 184). O professor, investigando sobre sua prática e aprendendo com ela, “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Trata-se de formar professores que não esperem por receitas prontas para serem aplicadas de forma pré-



determinada no ensino, mas professores que sequer acreditem na existência de tais receitas.

Se a contemporaneidade exige uma ‘formação global’ (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), os cursos de formação de professores devem, então, ajudar professores a desenvolver o conhecimento, as habilidades, atitudes e autonomia necessárias à docência e rejeitar métodos pré-determinados. Os professores desenvolvem maior profissionalismo à medida que aprendem a lidar com as pressões, contextos, conteúdos, expectativas e crenças que permeiam sua preparação profissional.

É nesta perspectiva que ele pode encontrar espaço para se constituir como professor, para lidar com seus anseios, conflitos, para enfrentar sala de aula como lugar de encontros, de tensão, heterogeneidade e diversidade, onde o controlável e programável são questionáveis, enfim, para constituir sua identidade profissional.

Por fim, a responsabilidade confiada aos linguistas aplicados é fornecer subsídios para que os cursos de formação de professores ofereçam ao professores oportunidade de refletir sobre suas crenças, analisar, investigar e observar sua prática, para que possam crescer profissionalmente, e assim, (re)pensar sua prática, (re)significar suas crenças, (re)construir teorias e produzir conhecimento. É nesse embate que visualizamos o desafio da LA em estudos sobre formar professores.

A compreensão das crenças dos professores e alunos, se tomada contextualmente, contemplando diversos fatores culturais, políticos, sociais, econômicos e históricos, é essencial para melhorar a prática dos professores, os programas de formação e o ensino de línguas. A formação de professores que possibilita espaço para refletir suas crenças permite aperfeiçoamento da prática, em um contínuo repensar do processo de formação de professores de línguas, pois, “ao conscientizarmos de nossas ações, podemos, além de interpretá-las e contextualizá-las, superá-las constantemente” (GUILHERME DE CASTRO, 1988, p.219).

## 7. Referências Bibliográficas

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners’ beliefs about language learning. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 55-86.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001, p. 15-29.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**, Campinas, SP: Pontes, p. 167-190, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach**. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-92.

\_\_\_\_\_. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do**. Language Teacher, Cambridge, v. 36, 2003, p. 81-109.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo, Parábola, 2008.

CANAGARAJAH, S. 2002. Reconstructing local knowledge. **Journal of Language, Identity and Education**. Vol. 1(4), p. 243-260.

CAVALCANTI, M. C. **A propósito da Linguística Aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada. v.7, 1986. p. 5-12

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (Orgs.) 1992. **Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC. 15-23.

**CONCEIÇÃO, Mariney Pereira.** Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. **Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.**

**DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.).** Beliefs about SLA: New Research Approaches. **Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.**

[GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. "O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem". \*\*Letras & Letras, Uberlândia - Minas Gerais, v. 14, n. 01, p. 119-222, jul/dez. 1998.\*\*](#)

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL QUARTERLY.** 2001, Vol. 35. Nº 4.

\_\_\_\_\_. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NASCENTE, Renata Maria Moschen. Formação Reflexiva Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa. In: **Revista Intercâmbio**, v. 18. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008.

PAJARES, F. M. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.** Review of Educational Research, Washington, v. 62, n. 3, 1992, p. 307- 332.

PENNYCOOK, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. (2006). Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas**. Brasília: UnB: Horizontes de Linguística Aplicada, 2006, p.07-24.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Artigo recebido em: 31.03.2012

Artigo aprovado em: 10.06.2012

## O processo de gramaticalização do verbo IR no português brasileiro: um estudo diacrônico

Alcione Gonçalves\*

**Resumo:** Esta pesquisa, em uma perspectiva diacrônica, verifica o estágio do processo de gramaticalização do verbo IR no português brasileiro. Para a realização deste trabalho, partimos do quadro teórico proposto por Hopper & Traugott (1993) e Heine *et al.* (1991) sobre a gramaticalização, assim como a metodologia desenvolvida por Vianna (2000) e Vitral (2006), buscando depreender o estatuto morfossintático desse verbo. A proposta metodológica consiste nos cálculos de frequência que funcionam como um mecanismo capaz de comparar o comportamento de determinados elementos em funções gramaticais e lexicais, ou seja, a análise da frequência de um item, em suas funções, sejam elas lexicais, sejam elas gramaticais, permitindo-nos identificar, quantitativamente, processos de gramaticalização. Para a formação do *corpus*, seguimos uma metodologia que privilegia textos de gêneros similares entre os séculos XVIII, XX e XXI. Nosso intuito é, portanto, determinar em que estágios da língua, sejam eles anteriores, sejam contemporâneos, as perífrases verbais, formadas com verbo IR, tornaram-se mais frequentes, retomando a questão da instabilidade da formação do futuro, constatando que a língua é um mecanismo auto-regulador, constituindo-se em um processo contínuo e ininterrupto.

**Palavras-chave:** verbo IR; gramaticalização; Forma lexical; Forma gramatical; Diacronia.

**Abstract:** This research, in a diachronic perspective, verifies the process of grammaticalization of the verb TO GO in Brazilian Portuguese. For this research, we based the theoretical framework on Hopper & Traugott (1993) and Heine et al. (1991) who refers to grammaticalization, as well as on the methodology developed by Vianna (2000) and Vitral (2006), searching for the morphosyntactic status of that verb. The methodology consists of frequency calculations that work as a mechanism to compare the behavior of certain elements in grammatical and lexical functions, i.e., the frequency analysis of an item in its functions, whether lexical, whether grammatical, allowing us to identify, quantitatively, processes of grammaticalization. For the formation of the *corpus*, we followed a methodology which focuses on texts of similar genres between the XVIII, XX and XXI centuries. Our aim is therefore to determine at what stages of the language, whether past, whether contemporary, the periphrases, formed with the verb TO GO, became more frequent, returning to the issue of instability in the formation of future tense, noting that language is a self-regulating mechanism, thus becoming a continuous and uninterrupted process.

**Keywords:** Verb TO GO; Grammaticalization; Lexical form; Grammatical form; Diachrony.

### 1. O Conceito de Gramaticalização

---

\* Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas), Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Dentre o universo das mudanças e variações linguísticas, encontra-se um subconjunto de variações que descreve como um item lexical vem a desempenhar funções gramaticais ou um item gramatical vem a assumir funções mais gramaticais ainda. Este fenômeno é denominado Gramaticalização<sup>1</sup>.

Ressaltamos que há muitas dificuldades em se definir o termo gramaticalização, tendo em vista a multiplicidade de estudos acerca deste tema. Muitas definições foram abordadas e vários autores, dentre eles Meillet (1912), Lehmann (1982), Hopper & Traugott (1993), Heine *et al.* (1991) e Bybee *et. al.* (1991), trataram da questão da gramaticalização.

Para Castilho (2010, p. 982), o termo refere-se ao “trânsito de uma forma livre, menos gramatical, para uma forma ligada, mais gramatical”. Para Kurylowicz (1965, p.32), a gramaticalização refere-se à “passagem gradual de um morfema de uma categoria lexical para uma categoria gramatical ou de um ‘status’ menos gramatical para um plano mais gramatical.” Martelotta *et al.* (1996), assim como Heine *et al.* (1991), postulam que a gramaticalização não se refere propriamente a uma teoria da linguagem, mas a uma teoria de desenvolvimento das formas gramaticais. O que esses autores defendem é que a gramaticalização é um tipo de mudança linguística, assim como a mudança fonética e a lexicalização. Para Hopper & Traugott (1993, p. 1), a gramaticalização é definida como um processo em que “tanto itens lexicais e construções formam-se em certos contextos linguísticos para exercer funções gramaticais quanto itens gramaticais desenvolvem novas funções gramaticais.” Tal definição aponta para a dinamicidade das línguas, uma vez que trata de formas já gramaticalizadas e que se tornam mais gramaticalizadas ainda.

Adotaremos o conceito de gramaticalização, de acordo com Heine *et al.* (1991), para designar um processo unidirecional, linear, em que itens lexicais passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais, tendendo a se tornarem mais regulares e mais previsíveis, uma vez

---

<sup>1</sup> Alguns autores utilizam o termo *Gramaticização* (Hopper, 1991; Givón, 1995; Matisoff, 1991) sem muitas diferenças significativas como substitutivo para *Gramaticalização*. O primeiro termo é normalmente empregado para se referir a um processo sincrônico, enquanto o segundo se refere a um processo diacrônico. De modo inapropriado, também podem aparecer como sinônimos de gramaticalização os termos reanálise, sintaticização, desbotamento (*bleaching*) semântico, condensação, redução etc. Esses termos são vistos como inapropriados uma vez que permitem identificar apenas características de natureza sintática e/ou semântica. (Heine *et al.*, 1991, p. 3)

que esse processo transporta o elemento do nível da criatividade momentânea do discurso para as restrições da gramática. O processo de gramaticalização é, portanto, irrecorrente, interminável e sempre ativo. Dessa forma, uma construção analítica, por exemplo, pode gramaticalizar-se em uma construção sintética, que pode ser preterida em relação a outra construção analítica, que se gramaticaliza e, assim, sucessivamente.

## **2. Motivação para a mudança**

Vários são os motivos que podem levar uma palavra a gramaticalizar-se. Esta motivação, segundo Neves (1997, p.130), pode estar “tanto nas necessidades comunicativas não satisfeitas pelas formas existentes”, quanto “na existência de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações linguísticas adequadas”, devendo-se observar que “novas formas podem desenvolver-se a despeito da existência de estruturas velhas, funcionalmente equivalentes”. A gramaticalização está diretamente relacionada à noção de que toda gramática é capaz de fornecer vários mecanismos de codificação para as funções da linguagem que os falantes mais utilizam. (NEVES, 1997)

Assim como Meillet (1912), Hopper & Traugott (1993) defendem que a gramaticalização se dá pela busca constante de expressividade. Esta mudança, segundo os autores, está fundamentada em estratégias cognitivo-pragmáticas utilizadas pelos falantes. Para isso, os usuários da língua lançam mão de duas estratégias: a primeira é a rotinização, que se caracteriza pela repetição das expressões, resultando na simplificação da fala e na economia de esforços mentais; e a segunda é a expressividade, caracterizada pelo uso de formas inovadoras para retratar algo já conhecido e, conseqüentemente, favorecendo o fortalecimento da informatividade.

Segundo Bally (1952), é a necessidade de comunicação, que ele chama de “expressividade na linguagem”, que motiva as mudanças linguísticas. Sob duas tendências opostas, essas mudanças se dão de forma coletiva e inconsciente. A primeira tendência é a expressiva que enriquece a linguagem por meio de elementos novos, provenientes da afetividade e da subjetividade, formando a linguagem corrente do dia-a-dia. A segunda é a tendência intelectual que elimina os aspectos do pensamento que são obscuros e estranhos, dando origem à linguagem científica. Para o autor, é a tendência expressiva a de maior força na atuação de mudança do sistema linguístico, uma vez que as necessidades da vida se mostram mais determinantes.

Para Bybee *et al.* (1991), no entanto, as necessidades comunicativas não parecem ser motivo plausível para a motivação da mudança. Para eles, é pouco provável que haja um conjunto intercultural de necessidades que as línguas precisam cumprir. Novas formas podem surgir no processo de gramaticalização mesmo já havendo formas disponíveis na língua para a mesma função.

Embora saibamos que há divergências entre os autores a despeito das motivações que levam um item a se gramaticalizar, não podemos negar a relevância das necessidades expressivas na efetivação dos processos de gramaticalização, assim como não podemos negar que circunstâncias de ordem linguística, histórica e social favorecem essas mudanças.

Vale ressaltar que a motivação para a gramaticalização encontra-se nas necessidades comunicativas não satisfeitas pelas formas já existentes, assim como na existência de conteúdos cognitivos para os quais não há designações linguísticas adequadas.

### **3. Gramaticalização: um estudo diacrônico ou sincrônico?**

Embora a gramaticalização possa ser percebida em recortes sincrônicos da língua, ela é um processo predominantemente diacrônico. Estudos empreendidos por Meillet (1912), Sapir (1921), Kurylowicz (1965) e Benveniste (1989) também trataram os processos de gramaticalização sob uma perspectiva diacrônica.

Givón (1995) postula que o processo de gramaticalização pode ser visto tanto diacronicamente quanto sincronicamente. Para ele, uma construção linguística pode desenvolver-se gradualmente no tempo, passando por estágios diversos até chegar a uma gramaticalização plena, resultando em um processo diacrônico. Do ponto de vista cognitivo, a gramaticalização é um processo instantâneo, envolvendo um ato mental pelo qual uma relação de similaridade é reconhecida, ou seja, um item lexical, em determinado contexto, pode ter um uso gramatical. Assim, teremos um processo sincrônico.

Assim como Givón, Hopper & Traugott (1993) postulam que os estudos empreendidos acerca da gramaticalização podem ser observados tanto sob uma perspectiva diacrônica quanto sincrônica. Em uma perspectiva sincrônica, a gramaticalização é entendida como um fenômeno morfossintático discursivo. Em português, por exemplo, temos as formas verbais de futuro sintético que convivem com as formas do futuro perifrástico, ou seja, há mais de uma possibilidade para expressar a mesma categoria gramatical, comprovando, desta forma, a dinamicidade dos usos linguísticos. Por uma perspectiva diacrônica, podemos observar em que



estágios da língua itens lexicais tornaram-se gramaticais e quais itens gramaticais tornaram-se mais gramaticais ainda.

Martelotta *et al.* (1996, p.27) defendem que, sob o ponto de vista histórico, os processos de gramaticalização de um item podem dar a impressão de “uma sequência de mudanças ocorridas no tempo” e, sob uma perspectiva sincrônica, é possível observar “um conjunto de polissemias coexistindo.”

Segundo Neves (1997), a questão acerca de a gramaticalização constituir-se em um processo diacrônico ou sincrônico liga-se ao caráter “gradual” *versus* “instantâneo”. Do ponto de vista histórico, o processo é gradual, e do ponto de vista da construção, instantâneo. Para a autora, embora possa ocorrer uma estrutura substituindo outra, em determinado momento, ambas as formas, a velha e a nova, coexistirão. Essa variação não é nada mais do que o reflexo do caráter gradual da mudança linguística.

Para Gonçalves *et al.* (2007, p. 16), a gramaticalização pode ser vista tanto sob a perspectiva sincrônica quanto diacrônica. Para os autores, será diacrônica se “a preocupação do estudo estiver voltada para a explicação de como as formas gramaticais surgem e se desenvolvem na língua” e será sincrônica se o enfoque for a “identificação de graus de gramaticalidade que uma forma linguística desenvolve a partir dos deslizamentos funcionais a ela conferidos pelos padrões fluidos de uso da língua, portanto, sob um enfoque discursivo-pragmático.”

Em uma concepção funcionalista, a gramaticalização constitui-se em um processo essencialmente diacrônico, uma vez que se trata de mudança linguística. Deve-se esclarecer, no entanto, que nem toda mudança linguística se constitui em um caso de gramaticalização. Variações de natureza fonológica como /ei/ em peixe – “peixe”, feira – “feira” não se constituem a um processo de gramaticalização, visto que não há alteração gramatical.

Os processos de gramaticalização, portanto, podem ser observados tanto de um ponto de vista sincrônico quanto diacrônico.

#### **4. Descrição dos critérios metodológicos adotados**

##### **4.1. Caracterização dos corpora**

Para a realização desta pesquisa, seguimos uma metodologia que privilegie textos de gêneros similares entre os séculos XVIII, XX e XXI. Foram selecionados textos de quatro gêneros em uso no período contemporâneo da língua portuguesa,

séculos XX e XXI, e quatro gêneros, funcionalmente semelhantes, referentes ao período moderno, segunda metade do século XVIII.<sup>2</sup>

Embora saibamos que não se observa uma equivalência absoluta entre gêneros semelhantes de sincronias distintas, apresentamos, como *corpus*, quatro duplas de gêneros funcionalmente equivalentes: (I) Cartas Pessoais dos séculos XVIII e XX; (II) Cartas de Comércio do século XVIII e E-mails Comerciais do século XXI; (III) Artigos Científicos do século XVIII e do século XX e (IV) Cartas-denúncia do século XVIII e Denúncias do século XX.

A escolha desses gêneros textuais baseou-se nos estudos empreendidos por Lobato (2009) acerca da necessidade de rigor na seleção de textos que constituirão os *corpora* para estudos diacrônicos, especificamente, para os estudos acerca de processos de Gramaticalização. Para o desenvolvimento de uma metodologia, a autora aponta para a necessidade de um *corpus* que inclua gêneros variados e funcionalmente equivalentes em diferentes períodos da língua.

Segundo Lobato,

quando se pesquisa gramaticalização (ou outro processo de mudança linguística), considera-se mais eficiente que se busquem amostras do maior número possível de formas de desempenho linguístico de cada época contemplada no estudo. Certamente, havendo maior variedade de gêneros, existem mais possibilidades de ambientes semânticos evidenciadores do processo. Além disso, quanto mais gêneros são utilizados em uma pesquisa, mais fiel é a imagem que se forma acerca da língua de um determinado período e, indiretamente, acerca das características sociais e culturais daquela época. (LOBATO, 2009, p., 11)

Portanto, a seleção desse *corpus* (Carta Pessoal, Denúncia, Artigo Científico e Carta de Comércio) deveu-se à comprovação de Lobato de que a escolha desses gêneros justifica-se uma vez que cada um traz características distintas de produção textual, estabelecendo relações discursivas entre seus interlocutores, apresentando-se, assim, de forma variada.

---

<sup>2</sup> Nosso objetivo, nesta pesquisa, não é estudar a escolha dos gêneros textuais para a formação de uma metodologia de pesquisa. Para aprofundar neste assunto, conferir LOBATO (2009).

Sendo assim, o *corpus* do século XVIII<sup>3</sup> é constituído de 21 cartas pessoais, 35 cartas de comércio, 02 artigos científicos e trechos da Devassa da Inconfidência Mineira, totalizando 32.967 palavras<sup>4</sup>.

Para completar o *corpus*, foram selecionadas 15 cartas pessoais, 90 e-mails comerciais, 03 artigos científicos e 21 denúncias de crimes diversos, representativas do período contemporâneo, séculos XX e XXI, totalizando 33.349 palavras. Nota-se que o número total de palavras dos textos selecionados, tanto no período moderno quanto no contemporâneo, equipara-se. Cada gênero apresentou uma variação de palavras de 7.500 a 8.500, como mostram os quadros 01 e 02.

As 21 cartas pessoais<sup>5</sup> do século XVIII pertencem ao Arquivo Público Mineiro (APM) e correspondem ao período de 1770 a 1790. Essas cartas constam das coleções da Família Joaquina Bernarda e da Família Cordeiro Valadares, ambas de Pompéu (Minas Gerais), totalizando 7.529 palavras.

As 15 cartas pessoais do período contemporâneo foram escritas por belo-horizontinos entre as décadas de 1950 a 1970. Essas cartas retratam experiências de familiares durante viagens a estudo e a passeio e são pertencentes ao acervo pessoal da Família Camisassa Rodrigues. Essas cartas totalizam 7.789 palavras.

As cartas pessoais deste período apresentam um alto grau de familiaridade entre os interlocutores, uma vez que se trata de correspondência entre membros de um mesmo núcleo familiar, ou seja, entre pais, filhos e irmãos. Esse alto grau de intimidade pode ser observado por meio da escolha do léxico, das expressões coloquiais e de recursos de oralidade, como mostra o excerto abaixo:

(1) Puxa, até que enfim as madames se dignaram a responder as cartas (*essa gente aí sou eu só, porque o resto da patota é composta de um bando de relapsos [...]. Ainda não*

---

<sup>3</sup> Para uma investigação de textos de sincronias passadas, Barbosa (1999) propõe a pesquisa de textos em três esferas de circulação desses textos, a saber: a esfera pública, que inclui documentos oficiais da administração pública; a esfera privada com textos redigidos por comerciantes, religiosos, pessoas jurídicas, representando, assim, determinada instituição e a particular que se refere à esfera doméstica em que se encontram textos destinados a familiares e amigos.

<sup>4</sup> Para garantir o equilíbrio dos cálculos, na análise de frequência, procurou-se manter quantidades aproximadas de palavras de cada amostra de gênero textual.

<sup>5</sup> Segundo Pessoa (2002 *apud* Lobato, 2009), a escrita de cartas entre amigos e familiares tornou-se mais comum a partir do século XVIII, entretanto, somente a partir da segunda metade do século XIX e começo do século XX, este gênero, carta pessoal, fixou seus moldes, revelando uma linguagem mais próxima do cotidiano.

comecei a trabalhar. Já disse isso em outra carta. E já *tou* de sacola cheia, com neurose de à toa e tudo [...]. Aqui *tá* chovendo tanto, só vendo. *Tá* daquele jeito (é com jota, viu, Nilda?), sabe Naka, que faz sol bonito a semana inteirinha, chovendo *horrores* só à noite, faltando luz e tudo e, no fim-de-semana, é água pura. *Neca de hípica pra* menina aqui, que *tá ardendo* pra se queimar um pouquinho, que *tá* descorada que nem calça Lee. (Carta Pessoal 01, Período Contemporâneo, grifos nossos)

As 35 cartas de comércio, escritas no século XVIII, foram selecionadas entre as várias transcritas e editadas por Barbosa (1999). Essas cartas foram produzidas no período de 1793 a 1798 e foram escritas nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, totalizando 8.674 palavras.

As cartas de comércio, retiradas da pesquisa de Barbosa (1999), encontram-se na Biblioteca Nacional de Lisboa: Seção de Reservados (BNL). Segundo o autor, elas foram escritas por portugueses que viviam no Brasil e enviadas à Metrópole, mais especificamente a Antônio Esteves Costa, rico comerciante português radicado no Brasil.

Os 90 e-mails comerciais, referentes ao período contemporâneo, equiparam-se às cartas de comércio do período moderno. Todos os e-mails foram produzidos por funcionários de empresas estabelecidas na capital mineira. Esses e-mails totalizaram 8.446 palavras. A linguagem observada nos e-mails comerciais é de cunho mais formal, uma vez que a troca de mensagens se dá entre interlocutores que não se conhecem ou se conhecem pouco. Os excertos 02 e 03 dão-nos um claro exemplo de como se estabelece a linguagem entre os interlocutores nos e-mails comerciais:

- (02) Prezado NP<sup>6</sup>,  
encaminho, em anexo, o orçamento solicitado.  
Qualquer dúvida, entre em contato.  
Aguardo retorno.  
Atenciosamente, NP. (E-mail Comercial 19, Período Contemporâneo)
- (03) Prezado cliente,  
Estamos muito felizes em poder atendê-lo.

---

<sup>6</sup> Nome Próprio

O NP é um absorvedor UVA que utiliza partículas microfinas, que agem como micropigmento e absorvedor. Filtro solar altamente eficiente devido à sua tripla ação: absorvedor UV, dispersor e refletor da luz. Devido a essa ação de reflexão da luz é que o NP possa (*sic*) ser classificado como físico, pois o que diferencia ou classifica os tipos de filtros solares é o processo de proteção do filtro. Como o NP apresenta essa tripla ação, a propriedade de reflexão de luz pode conferir a ele essa característica de fotoproteção física. Por gentileza, poderia nos informar em qual trabalho foi publicado para que possamos avaliar a informação publicada. A NP agradece seu e-mail e lhe deseja uma boa tarde. (E-mail Comercial 32, Período Contemporâneo)

Vale ressaltar que o gênero e-mail comercial apresenta características distintas das cartas de comércio do período moderno, embora apresentem funções semelhantes. Nos e-mails comerciais, encontramos textos de curta extensão, sucintos e diretos, cujo objetivo principal centra-se na dinamicidade da comunicação.

Quanto ao período contemporâneo, foram analisadas 21 denúncias de crimes diversos, coletadas na Secretaria do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, totalizando 8.650 palavras. Essas denúncias correspondem ao período de 1999 a 2008, abrangendo Comarcas tanto da capital quanto do interior de Minas Gerais.

Equivalentes às denúncias do período contemporâneo, serão analisados trechos da Devassa da Inconfidência Mineira. Dentre esses trechos, encontram-se o “Auto de corpo de delito”, parte introdutória, a “Portaria do Governador Visconde de Barbacena” e 6 Cartas-denúncia, perfazendo um total de 7.796 palavras.

A Devassa era o nome dado a um processo judicial, de natureza criminal, estabelecido nas Ordenações do Reino. Ao contrário dos processos criminais instaurados, hoje, por intermédio de Ministérios Públicos, o indiciado, na época do estabelecimento da coroa portuguesa no Brasil, não tinha nenhum direito à defesa. Uma vez instaurado o processo, havia regras bem claras já estabelecidas e a sentença final era sempre dada por um juiz ou pelo tribunal.

Tendo em vista que a Inconfidência Mineira<sup>7</sup> foi o primeiro movimento separatista a manifestar com clareza a intenção da colônia de romper suas relações com a metrópole, foram instauradas duas Devassas, a saber, uma em Ouro Preto e outra no estado do Rio de Janeiro. A Devassa de Minas foi enviada ao Rio de Janeiro e anexada a esta. Vale lembrar que este processo vigorou no Brasil até a promulgação do Código Criminal do Império. Grande parte dos volumes dos Autos da Devassa da Inconfidência Mineira encontram-se sob a guarda da Biblioteca Nacional (BN-RJ) no Rio de Janeiro.

Assim como nos e-mails comerciais, encontramos nas denúncias, referentes ao período contemporâneo, um conteúdo mais objetivo e impessoal do que se verifica nas cartas-denúncia, pesquisadas na Devassa da Inconfidência Mineira. Os textos jurídicos, referentes ao período contemporâneo, cumprem de forma mais direta o papel sociocomunicativo de acionar a autoridade judiciária, a fim que sejam tomadas as medidas cabíveis para cada denúncia efetivada pelo Ministério Público.

O quarto e último gênero textual, selecionado para compor esta pesquisa, é o artigo científico. Para o período moderno, século XVIII, foram coletados 02 artigos científicos. O primeiro intitulado “Memoria<sup>8</sup> sobre a Plantação dos Algodões”, de José de Sá Betencourt, e o segundo “Memoria sobre a Cultura da Urumbeba”, de José Marianno da Conceição Velloso, datados de 1798 e 1799, respectivamente. Esses dois artigos totalizam 8.968 palavras.

Os artigos científicos do século XVIII são oferecidos ao Príncipe do Brasil, como mostrado no excerto abaixo:

(4) SENHOR.

Eu tenho a honra de apresentar a Vossa Alteza Real o breve resumo das minhas poucas observações sobre a plantação dos Algodões, sua exportação; e também das causas da decadência da lavoura de mandiocas no termo da Villa de Camamú....” José de Sá Betencourt.

---

7 A importância da Inconfidência Mineira reside no fato de este movimento exprimir a decadência da política colonial de Portugal e, ao mesmo tempo, de manifestar o desejo de liberdade da elite cultural do país, influenciada pelo movimento Iluminista francês e pela independência das 13 colônias inglesas na América do Norte que, apoiadas nas ideias iluministas, não só romperam com a metrópole, mas também criaram uma nação soberana, republicana e federativa.

<sup>8</sup> Lobato (2009) lembra-nos de que, no século XVIII, os textos não recebiam o rótulo de “Artigos Científicos” e, sim, de “Memórias”.

Para o período contemporâneo, foram selecionados 03 artigos<sup>9</sup> da área de Botânica, intitulados (I) “Manejo prático da Cochonilha *Ortézia* em pomares de citros”; (II) “Utilização de fungos entomopatogênicos para o controle de *Orthesia praelonga*” e (III) “Leprose dos citruses: biologia e diagnóstico do vírus”. Esses artigos encontram-se publicados no periódico chamado *Laranja* (da cidade de Cordeirópolis, São Paulo) e totalizam 8.464 palavras.

Ao contrário dos textos científicos, produzidos no período moderno, as produções científicas contemporâneas respaldam-se na intertextualidade como instrumento para o embasamento teórico, a legitimação e a comprovação de hipóteses a serem investigadas, apresentando uma linguagem bastante simples e direta, com destaque para o léxico com características específicas da área, ou seja, de cunho técnico. Situação esta bastante distinta dos textos científicos produzidos no século XVIII em que há, muitas vezes, a visão impressionista e subjetiva do pesquisador, sendo predominantemente descritivos e expositivos.

Para melhor visualização do *corpus* selecionado, apresentamos, a seguir, os Quadros 01 e 02 com o detalhamento e a descrição dos textos.

**QUADRO 1:** Caracterização do *Corpus* - Período Moderno

Código	Corpus	Descrição	Gênero	Datação	Nº Palavras
CP	Cartas Pessoais	21 cartas pertencentes ao Arquivo Público Mineiro (APM).	Carta	1770 a 1790	7.529
CC	Cartas de Comércio	35 cartas escritas nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco.	Carta	1793 a 1798	8.674

---

<sup>9</sup> Embora tenham sido selecionados 3 artigos científicos para o período contemporâneo e 2 artigos, referentes ao século XVIII, observamos que, nos artigos científicos do período contemporâneo, a contagem total de palavras se aproxima bastante, com 8.464, do número total de palavras dos artigos científicos do período moderno, com 8.968.

<b>AC</b>	Artigos Científicos	Artigo 1: “Memoria sobre a plantação dos algodões”, de José Sá Betencourt. Artigo 2: “Memoria sobre a cultura da Urumbeba”, de José Marianno da Conceição Velloso.	Artigo	1798 e 1799	8.968
<b>CD</b>	Cartas-denúncia	Trechos da Devassa da Inconfidência Mineira: “Auto de corpo de delito”, “Portaria do Governador Visconde de Barbacena” e 6 cartas-denúncia.	Carta	1789	7.796

**QUADRO 2:** Caracterização do *Corpus* - Período Contemporâneo

<b>Código</b>	<b>Corpus</b>	<b>Descrição</b>	<b>Gênero</b>	<b>Datação</b>	<b>Nº Palavras</b>
<b>CP</b>	Cartas Pessoais	15 cartas pessoais escritas por belo-horizontinos.	Carta	1950 a 1970	7.789
<b>EC</b>	E-mails Comerciais	90 e-mails comerciais escritos por funcionários de empresas de Belo Horizonte.	Carta	2002 a 2008	8.446
<b>AC</b>	Artigos Científicos	Artigo 1: “Manejo prático da Cochonilha Ortézia em pomares de citros”. Artigo 2: “Utilização de fungos entomopatogênicos para o controle de <i>Orthesia praelonga</i> ”. Artigo 3: “Leprose dos citrus: biologia e diagnóstica do vírus”.	Artigo	2004 e 2005	8.464
<b>D</b>	Denúncias	21 denúncias de crimes diversos, coletadas na Secretaria do Tribunal de Justiça de Minas Gerais.	Carta	1999 a 2008	8.650



Verificando como se comportou a formação da perífrase verbal *ir* + Infinitivo, ao longo dos períodos moderno e contemporâneo, achamos pertinente analisarmos *corpus* de língua falada, a fim de permitir uma análise mais detalhada entre os usos dessa perífrase nas modalidades oral e escrita da língua. Como não existem registros de língua falada no século XVIII, foi possível selecionarmos apenas textos de língua oral do período contemporâneo, para isso selecionamos 09 entrevistas pertencentes ao Projeto Mineirês<sup>10</sup>, totalizando 34.497 palavras.

**QUADRO 3:** Caracterização do *Corpus* - Entrevistas

Código	Corpus	Descrição	Gênero	Datação	Nº Palavras
PMBH	Transcrições de Belo Horizonte	Projeto Mineirês	Entrevista	2006 a 2008	34.497

Uma vez feita a seleção dos gêneros textuais e a contagem de palavras em cada texto, nosso próximo passo foi identificar quais as ocorrências do verbo *ir* em cada texto de cada período. Para a análise da frequência de *ir*, foram registradas todas as ocorrências lexicais e gramaticais<sup>11</sup> desse verbo em cada recorte temporal.

## 5. Apresentação e discussão dos dados

### 5.1. Análise da frequência das formas lexicais e gramaticais do verbo *ir*

Na tabela 1, apresentamos os dados, obtidos com a análise da frequência do verbo *ir*, na sua forma lexical e gramatical, referentes ao período moderno.

---

<sup>10</sup> O Projeto Mineirês - a Construção de um dialeto: o mineirês belo-horizontino – coordenado pela Prof<sup>a</sup> Jânia Ramos, é desenvolvido por pesquisadores da UFMG, visando ao estudo do dialeto falado em Belo Horizonte, contrapondo-o ao dialeto de dois dos mais antigos núcleos populacionais de Minas Gerais, Ouro Preto e Mariana. Dentre os objetivos deste projeto estão o de identificar e o de descrever as especificidades do dialeto belo-horizontino contemporâneo, buscando explicar essas especificidades com base em dados sociohistóricos por meio da realização de entrevistas sociolinguísticas, representativas do dialeto mineiro. ([www.letas.ufmg.br/mineires](http://www.letas.ufmg.br/mineires))

<sup>11</sup> Como formas lexicais do verbo *ir*, entendemos os usos do verbo em sua forma plena como *vou, irei, fui* etc. Para as formas gramaticais, entendemos os usos do verbo *ir* como auxiliar, seguido de um verbo principal no infinitivo, como em *vou sair, vou trabalhar* etc.

**TABELA 1:** Frequência do verbo *ir* nos textos escritos - Período Moderno

Texto	Total de palavras por texto	Formas lexicais		Formas gramaticais		Total da frequência das formas
		Ocorrência	%	Ocorrência	%	
CD	7.796	16	72.73	06	27.27	22
CC	8.674	37	94.87	02	5.13	39
AC	8.968	03	50	03	50	06
CP	7.529	18	75	06	25	24
Total Geral	32.967	74	<b>81.32</b>	17	<b>18.68</b>	91

Na análise da tabela 1, observamos que a frequência da forma lexical do verbo *ir*, 81.32 pontos percentuais, é significativamente maior do que a ocorrência do mesmo verbo na sua forma gramatical, com 18.68 pontos percentuais. Esses dados permitem-nos inferir que, no século XVIII, é ainda predominante o uso das formas lexicais do verbo, o que não sinaliza, necessariamente, que o processo de gramaticalização de *ir* não esteja em curso.

Estudos empreendidos por Coelho (2006, p.137) atestam que, já no período arcaico, a gramaticalização de *ir* não se encontrava em estágio inicial, o que sugere, segundo a autora, que o processo de gramaticalização desse verbo iniciou-se em período anterior, ou seja, quando era falado o galego-português, o romance ou mesmo o latim. Segundo Menon (2000, p.232), a gramaticalização de *ir* como auxiliar é muito antiga na língua. Encontramos, por exemplo, no Orto do Esposo, uma prova disso, pois *ir* ocorre como auxiliar de *ir* como mostra o excerto (5) abaixo.

(5) [...] e o seu primeiro filho he aquelle que esta e peccado e companhia de maaos, per que se *uay hindo* de mal e pior. E, como quer que elle esto vee, mais escolhe de sse queymar co fogo de peccado que se partir da maa companhia. (OE, p.351) (Grifos da autora)

Estudando a trajetória do verbo *ir*, a partir de textos literários medievais, Lima (2001) atesta que as primeiras ocorrências de *ir* + infinitivo são encontradas no século XIII com valor de “tempo posterior”, embora ainda não tivesse o valor real de tempo futuro, ou seja, a intenção de se projetar uma ação para ser realizada em um tempo futuro, como em (6). Segundo o autor, somente no século XIV, iniciou-se o processo de gramaticalização do verbo, em que *ir* é mais gramatical, funcionando, portanto, como morfema temporal, como em (7).

(6) Levantou-s’ a velida, /levantou-s alva/ e vai lavar camisas/ eno alto:/vai-las lavar alva. (Cantigas de amigo de D. Dinis, Século XIII) (Grifos do autor)

(7) E há em ella muytos ryos, dos quais o primeiro he o Ebro que *vay entrar* ê no mar terreno. (Crônica Geral de Espanha, Século XIV) (Grifos do autor)

Segundo Lima (2001), no caso específico para a gramaticalização de *ir*, há três “traços comunicativos” fundamentais: (i) os traços semânticos de movimento e (ii) intenção, veiculados pelo significado de *ir*, assim como (iii) o traço futuro, que pode ser inferido, pragmaticamente, a partir da presença simultânea de *ir* e da oração que exprime o objeto desta ação (no sentido da finalidade) no mesmo contexto.

(...) a história do futuro com *ir*, em português, pode ser encarada como o processo pelo qual a construção *ir* + infinitivo (...) sofre a demção gradual dos dois traços semânticos até o seu desaparecimento, acompanhada de progressiva promoção do traço ‘futuro’ à categoria do traço semântico, o que leva a que, no português atual, seja possível encontrar apenas *ir* como auxiliar de futuro na construção *ir* + infinitivo. (LIMA, 2001, p. 125)

Segundo o autor (*op.cit.*), a gramaticalização de *ir* aponta para uma clara “modificação semântica”, de um lado, e, por outro, para o fenômeno sintático de reparentetização (*rebracketing*), o que significa que a construção inicial do tipo X + *ir* + [verbo infinitivo +...] toma a forma de X + [*ir* + verbo infinitivo], na qual a construção *ir* + infinitivo não apresenta, ainda, coesão sintagmática (*bondedness*), uma vez que,

entre a forma finita de *ir* e o verbo no infinitivo, podemos intercalar, com algumas restrições, elementos fráscicos como os advérbios, os pronomes etc., como mostram os excertos (8) e (9), referentes às duas sincronias estudadas.

(8) Por tanto *hiremos sómente apontar* as espécies, cujo conhecimento he mais interessante em razão da sua relação com a Conchonilha. (Artigo Científico 02, Período Moderno, grifos nossos)

(9) [...] a vacina é de graça no posto e os alunos não, não *vão lá tomar* [...]. (Entrevista 02, Período Contemporâneo, grifos nossos)

Na sequência da modificação semântica e da reparentetização, surge um terceiro fenômeno característico do processo de gramaticalização do verbo *ir*, a subjetivação. Esse fenômeno significa que, enquanto, no princípio do processo, o verbo *ir* remete para o movimento, no fim do processo, o mesmo verbo serve, semanticamente, para localizar o estado de coisas em um eixo temporal, em função do sujeito da enunciação. (Lima, 2001, p. 141)

Outros estudos, de natureza sincrônica, realizados acerca da gramaticalização do verbo *ir* (Almeida, 1980; Silva, 2002 e Fonseca, 2010), atestam que esse verbo sofreu um “esvaziamento de traços” do seu significado inicial de deslocamento, sendo recategorizado como verbo auxiliar, quando seguido de um verbo principal, exprimindo a noção de futuridade. Para Silva (2002), embora haja esvaziamento semântico do verbo, é o significado de movimento, remanescente em *ir*, que dá à perífrase verbal o valor de posterioridade. Ressaltamos que este valor de movimento, transmitido metaforicamente à forma mais gramaticalizada, é o de um movimento temporal, mais abstrato, portanto, do que o sentido de movimento espacial da forma fonte.

Retomando nossa análise, dentre os quatro gêneros textuais pesquisados, os artigos científicos (AC) são os únicos que apresentam equilíbrio entre os usos das formas lexicais e gramaticais, com 50 pontos percentuais para cada forma. Nos demais gêneros, cartas-denúncia (CD), cartas de comércio (CC) e cartas pessoais (CP), o uso das formas lexicais é superior ao das formas gramaticais. São as cartas de comércio (CC) as que apresentam um percentual mais significativo para o uso das formas

lexicais, com 94.87% em comparação a 5.13% para as formas gramaticais. Para as cartas pessoais (CP), o percentual de uso das formas lexicais é também muito significativo com 75% em comparação aos 25% para os usos das formas gramaticais.

No levantamento de dados acerca do uso das formas lexicais e gramaticais do verbo *ir*, no período moderno, fica evidente que, em três dos quatro gêneros textuais pesquisados, é a forma lexical do verbo a que predomina nos usos dos textos escritos, exceto para os artigos científicos (AC), embora a representatividade da frequência das formas lexicais, nesse gênero, ainda seja bastante significativa.

Os excertos (10) e (11) ilustram as formas lexicais e gramaticais do verbo *ir*, encontradas no período moderno.

(10) [...] cada hum anno emtrão neste Rio de Janeyro, oito, dez, e doze milhons, e para a Bahia *vay* muyto mas; a serteza desta rezam se pode lá aberiguar sabendo *Vossa Maggestade* o que *vay* nas frotas cada anno [...]. (Forma Lexical) (Carta de Comércio 05, Período Moderno, grifo nosso)

(11) Pela denuncia incluza, não pense *Vossa Senhoria que* em mim he huã total materialidade porque Com efeito, eu penso ser tudo hu'a asneiras mas unicamente *vou a salvarme*, emdata a *Vossa Senhoria* assim como amim maderão, bem certo *quese Vossa Senhoria* não fizer dela Cazo algu' [...]. (Forma Gramatical) (Carta Pessoal 07, Período Moderno, grifos nossos)

Na tabela 2, apresentamos a análise das frequências lexicais e gramaticais do verbo *ir* no período contemporâneo.

**TABELA 2:** Frequência verbo *ir* nos textos escritos - Período Contemporâneo

Texto	Total de palavras por texto	Formas lexicais		Formas gramaticais		Total da frequência das formas
		Ocorrência	%	Ocorrência	%	
D	8.650	---	---	01	100	01

---

							00
EC	8.446	02	18.18	09	81.82	11	00
AC	8.464	---	---	---	---	---	00
CP	7.789	19	38	31	62	50	00
Total	33.349	21	<b>33.87</b>	41	<b>66.13</b>	62	00
Geral							00

---

Os dados da tabela 2 mostram-nos um quadro bastante distinto da tabela 1. No período contemporâneo, ao contrário do moderno, há predominância de uso das formas gramaticais de *ir*, com 66.13% de frequência, e 33.87% para as formas lexicais. O gênero artigo científico (AC) foi o único que não apresentou ocorrência de uso das formas lexicais e gramaticais. Nos demais gêneros, observamos a predominância de uso das formas gramaticais com 100% de frequência nas denúncias (D), 81.82% nos e-mails comerciais (EC) e 62% nas cartas pessoais (CP). O que os números da tabela 2 nos mostram é que a frequência de *ir*, como marcador temporal (forma gramatical), é mais significativa do que *ir* como marcador espacial (forma lexical), ou seja, o verbo é empregado mais na função de auxiliar do que na função de verbo pleno, observando-se, portanto, a expansão dos usos gramaticais de *ir*. Embora a frequência de *ir*, no gênero artigo científico (AC), tenha sido nula, os dados encontrados, no período contemporâneo, permitiram-nos identificar o processo de expansão pelo qual o verbo vem passando. Acreditamos que a ausência de formas lexicais e gramaticais de *ir*, nos textos científicos, deveu-se às características do próprio gênero textual. Destacaram-se, nesse gênero, os usos dos verbos modais para marcar futuridade, principalmente com o verbo *poder*, seja na modalidade deôntica, para marcar ordem fraca/forte, seja na modalidade epistêmica, para exprimir possibilidade.

Os excertos (12) e (13) ilustram as formas lexicais e gramaticais de *ir*, encontradas nos textos escritos no período contemporâneo.

(12) As coisas estão caminhando direitinho, apesar de todos os pesares. Domingo *fui* à hípica com a Larri, mas o besta do sol não quis aparecer. (Forma Lexical) (Carta Pessoal 03, Período Contemporâneo, grifo nosso)

(13) Na próxima edição, *vamos publicar* uma matéria mostrando um Raio-X do Grupo NP. Estou colhendo as seguintes informações [...]. (Forma Gramatical) (E-mail Comercial 55, Período Contemporâneo, grifos nossos)

## 5.2. Análise da frequência das formas lexicais e gramaticais do verbo *ir* nos textos de língua oral

Na tabela 3, apresentamos os dados relativos à frequência do verbo *ir* nos textos de língua oral (LO).

**TABELA 3:** Frequência do verbo *ir* nos textos de língua oral – Período Contemporâneo

Texto	Total de palavras por texto	For mas lexicais		Formas gramaticais		Total de frequência das formas Ocorrência
		Ocor rência	%	Ocorrência	%	
LO	34.497	77	<b>36.32</b>	135	<b>63.68</b>	212

00

Na análise da tabela 3, verificamos que a frequência do verbo *ir*, nas formas gramaticais, é significativamente superior às formas lexicais, com 63.68% e 36.32%, respectivamente. A análise dos dados, referentes aos textos de língua oral, reforça o que já foi constatado anteriormente, ou seja, há predominância de usos das formas gramaticais sobre as lexicais, evidenciando, quantitativamente, que o processo de gramaticalização do verbo *ir* consolidou-se na língua. Esses dados permitem-nos deduzir, também, que o verbo *ir* é mais usado como auxiliar (marcador temporal) que como verbo pleno (marcador espacial). O que se evidencia, portanto, é o maior número

de ocorrências desse verbo na formação de perífrases verbais como mostrado no excerto (15).

Os excertos (14) e (15) ilustram as formas lexicais e gramaticais do verbo *ir*, encontradas nos textos orais no período contemporâneo.

(14) E aí depois dessa aula a gente *vai* pra casa né, é janta e assim, já morto de cansaço a única vontade que tem é de dormi [...]. (Entrevista 02, Período Contemporâneo, grifo nosso)

(15) [...] o psiquiatra *vai* *ti dá* um remedinho i ocê *vai melhorá* com isso i na verdadi num é isso essi remedinho *vai ajudá* mais i depois com'ê qui fica cê tem qui tê um suporti cê tem qui tê um um um alicerci [...]. (Entrevista 01, Período Contemporâneo, grifos nossos)

Comparando os dados das tabelas 2 e 3, ou seja, os dados de Língua Escrita (LE), constituída pelos quatro gêneros textuais pesquisados no período contemporâneo, e os dados de Língua Oral (LO), referentes às entrevistas, teremos a tabela 4:

**TABELA 4:** Frequência do verbo *ir* nos textos escritos e orais – Período Contemporâneo

Texto	Total de palavras por texto	Formas lexicais		Formas gramaticais		Total de frequência das formas Ocorrência
		Ocorrência	%	Ocorrência	%	
LE	33.349	21	33.87	41	66.13	62
LO	34.497	77	36.32	135	63.68	212
Total Geral	67.846	98	<b>35.77</b>	176	<b>64.23</b>	274

A comparação entre os dados, fornecidos pela tabela 4, permite-nos observar que, em ambas as modalidades de uso da língua, oral e escrita, há predominância de uso das formas gramaticais, com valores superiores a 50%. Tais dados mostram-nos que, no



período contemporâneo, os usos do verbo *ir*, como marcador temporal, consolidaram-se na língua. Ou seja, o quadro que encontramos é de um uso maior para as perífrases verbais, formadas pelo auxiliar *ir*, seguido de infinitivo.

Como pôde ser observado nos dados fornecidos pelas tabelas 1, 2 e 3, referentes aos períodos moderno e contemporâneo, tanto nas modalidades de língua escrita quanto oral, a gramaticalização de *ir* apresentou um comportamento regular e previsível, ou seja, houve ampliação dos usos das formas gramaticais em comparação aos usos das formas lexicais.

### 5.3. Análise comparativa das frequências lexicais e gramaticais de *ir*

Após efetuarmos a análise da frequência das formas lexicais e gramaticais do verbo *ir*, nos períodos moderno e contemporâneo, procedemos a um estudo comparativo dessas frequências, a fim de visualizarmos com maior precisão a evolução do processo de gramaticalização pelo qual o verbo *ir* submeteu-se e está sendo submetido.

A tabela 5 mostra-nos os dados relativos às frequências lexicais e gramaticais do verbo *ir* nos dois períodos pesquisados.

**TABELA 5:** Análise comparativa das frequências lexicais e gramaticais de *ir* por período e gênero textual

PERÍODO	CD/D		CC/EC		C		CP		Entrevistas	
	L	G	L	G	L	G	L	G	L	G
	%)	%)	%)	%)	%)	%)	%)	%)	%)	%)
MODERNO	2.73	7.27	4.87	.13	0	0	5	5	--	--
CONTEMPORÂNEO	--	00	8.18	1.82	--	--	8	2	6.32	3.68

A análise da tabela 5 permite-nos identificar que os dados obtidos nos *corpora* estão em conformidade com o que se espera na observação do processo de gramaticalização de um item, ou seja, a redução da frequência lexical do item e a, conseqüente, ampliação de sua frequência gramatical.

Nos gêneros textuais pesquisados, com exceção dos artigos científicos (AC), observamos um aumento significativo dos usos das formas gramaticais do verbo *ir*, em comparação aos usos do mesmo verbo em sua forma lexical.

Os dados dos textos de língua oral evidenciam que o processo de gramaticalização do verbo *ir* já se consolidou na língua, mesmo antes do período moderno, século XVIII.

## 6. Considerações finais

Nesta pesquisa, tivemos por objetivo o estudo do processo de gramaticalização do verbo *ir* entre os períodos moderno e contemporâneo. A análise dos recortes temporais permitiu-nos deduzir que o processo de gramaticalização de *ir* encontra-se em estágio adiantado no português brasileiro, sendo mais comum seu uso como marcador temporal, ou seja, como auxiliar em perífrases verbais, marcadoras de futuro, do que como marcador espacial, em sua forma lexical. O que se observou, portanto, foi uma redução significativa dos usos das formas lexicais que deram lugar às formas gramaticais, formadas pelo verbo *ir*, como auxiliar, seguido de um verbo principal no infinitivo.

A pesquisa, nos textos de modalidade oral, confirma a gramaticalização de *ir*, sendo amplamente utilizado na língua, em sua forma mais abstrata, assim como preveem os processos de gramaticalização.

Outra conclusão a que podemos chegar é que os dados, fornecidos pelas tabelas 1, 2 e 3 permitem-nos inferir que a forma perifrástica de futuro, formada por *ir* + infinitivo, vem, há bastante tempo, passando por variações, substituindo, gradualmente, as formas sintéticas para expressar futuro.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. **Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo**. São Paulo: Hucitec, 1980.

BALLY, C. **Le langage et la vie**. Genève: Droz, 1952.

BARBOSA, A. G. **Para uma história do português colonial: aspectos linguísticos em cartas de comércio**. 487 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Letras, UFRJ. Rio de Janeiro, 1999.

BENVENISTE, E. A linguagem e a experiência humana. In: **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al., revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 4ª ed. Campinas: Pontes, p. 68-80, 1989.

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. **The Evolution of Grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, S. M. **Estudo diacrônico do processo de expansão gramatical e lexical dos itens ter, haver, ser, estar e ir na língua portuguesa**. 321 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2006.

FONSECA, A. M. H. da. **A perífrase verbal ir + infinitivo e o futuro do dialeto Riopretano: um estudo na interface sociolinguística/gramaticalização**. 174f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995.

GONÇALVES, S. C. L. LIMA-HERNANDES, M. C. & CASSEB-GALVÃO, V. C. (orgs.). **Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HEINE, B. et al. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago: University Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E, HEINE, B. (ed.). **Approaches to Grammaticalization I**. Amsterdam: John Benjamins, p. 17-35, 1991.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KURYLOWICZ, J. **The evolution of grammatical categories**. KURYLOWICZ, Jerzy. *Esquisses Linguistiques II*. München: Fink, p. 38-54, 1965.

LEHMANN, C. **Thoughts on grammaticalization**: a programmatic sketch. Vol. 1. Colônia: Arbeiten des Kölner Universalien Projekts 48, 1982.

LOBATO, L. C. R. **Gênero textual na metodologia de pesquisa em gramaticalização**. 131 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

MATISOFF, J. Areal and Universal Dimensions of Grammaticalization in Lahu. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (orgs.). **Approaches to Grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, p. 331-380, 1991.

LIMA, J. P. de. Sobre a gênese e a evolução do futuro com *ir* em Português. In: Silva, A. S. da. (org.). **Linguagem e Cognição**. A perspectiva da linguística cognitiva, Braga: APL/Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga, 2001, p. 119-196.

MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CESÁRIO, M. M. (orgs.). **Gramaticalização no português do Brasil**: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1996.

MEILLET, A. L'évolution des formes grammaticales. In: MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Champion, p.130-148, 1912.

MENON, O. P. da S. **Perífrases de gerúndio**: o que mudou? Tempo e Linguagem. Araraquara: UNESP, p. 15-40, 2000.

NEVES, M. H. de M. **A Gramática Funcional**. Campinas: Martins Fontes, 1997.

SAPIR, E. **A linguagem**: introdução ao estudo da fala. Trad. J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1921/1954.

SILVA, A. da. **A expressão da futuridade no português falado**. Araraquara: UNESP, FCL, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

VIANNA, H. L. G. **A estrutura modal + infinitivo em português**: gramaticalização e modalização. 216 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

VITRAL, L. T. O papel da frequência na identificação de processos de gramaticalização. **Scripta**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC/Minas. Belo Horizonte, p.149-177, 2006.

Artigo recebido em: 30.03.2012

Artigo aprovado em: 01.06.2012

## No limite da oposição: uma análise crítica da interpretação chomskiana do conceito de forma em Humboldt

Fernanda Cizeski\*

**Resumo:** Tendo em vista que Chomsky usa o conceito de forma presente em Humboldt como um dos alicerces de sua teoria, o objetivo deste artigo é o de analisar detalhadamente um possível estreitamento das ideias humboldtianas causado pela interpretação chomskiana que teria provocado, em alguma medida, um distanciamento entre o gerativismo e outras teorias. Por isso, a hipótese deste trabalho é que Humboldt, devido a abrangência de suas ideias, já havia, embrionariamente, apresentado algumas das soluções que acabaram sendo propostas por Newmeyer (1998) em sua análise sobre a convergência entre funcionalismo e gerativismo.

**Palavras-chave:** Forma da língua; Humboldt; Chomsky.

**Abstract:** Given the fact that Chomsky uses the concept of form developed in Humboldt's work as one of the basis of his theory, this paper aims at analyzing in detail a possible narrowing of humboldtian ideas caused by the chomskyan interpretation which would have caused, to some extent, a distance between generative theory and other theories. Therefore, the hypothesis is that Humboldt, because the scope of his ideas, had presented, embryonically, some of the solutions that have just been proposed by Newmeyer (1998) in his analysis of the convergence of functionalism and generativism.

**Keywords:** Language form; Humboldt; Chomsky.

### 1. Introdução

Após muito tempo de apagamento de seus estudos linguísticos, Humboldt (1767-1835) e parte de suas ideias sobre forma e criatividade da língua foram trazidos a público pelo americano Noam Chomsky. Nas palavras de Weedwood (2002):

Sua influência, bem como a distinção entre forma interna e externa, também pode ser sentida no pensamento de Ferdinand de Saussure (1957-1913). Mas suas implicações plenas provavelmente só viriam a ser percebidas e tornadas precisas em meados do século XX, quando o linguista americano Noam Chomsky reenfatizou-a e fez dela uma das noções básicas da gramática gerativa. (p.109)

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC.

Obviamente, isso não quer dizer que não se tenha falado sobre Humboldt antes de Chomsky – a própria Weedwood ainda cita o filólogo Heymann Steinthal e o psicólogo Wilhelm Wundt – mas, sem dúvida, foi devido a Chomsky que o mundo linguístico passou a ouvir falar mais do autor prussiano. Um exemplo disso é que até Chomsky ter lançado seu “*Current Issues in Linguistic Theory*” em 1964, aparentemente, não havia tradução de “*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes*”<sup>1</sup>. Este é o livro linguístico mais importante de Humboldt, conhecido como “Introdução ao Kawi”. Chomsky cita, em seu “*Cartesian Linguistics*”, de 1965, que uma tradução estava sendo organizada naquele ano. Até então, consta nas referências de Chomsky somente um *fac-símile* da obra.

As principais análises que Chomsky fez das ideias de Humboldt estão nos dois livros supracitados. Por isso, eles serão centrais na discussão estabelecida aqui. Nesses livros, são discutidos alguns dos aspectos centrais presentes no “Introdução ao Kawi”, mas cabe dizer que no *Cartesian Linguistics* há também comentários sobre o livro “Os limites da ação do estado” que, por questões de foco deste trabalho, não serão abordados. Outros livros de Chomsky serão eventualmente mencionados, mas não analisados, pois menções a Humboldt se resumem a citações da frase sobre a língua fazer “uso infinito de meios finitos”.

Humboldt aparece mais nesses livros iniciais de Chomsky, possivelmente, porque eles surgiram num período de formação e de constituição filosófica da teoria gerativa chomskiana, no qual o americano recorreu aos mais diversos trabalhos sobre linguagem para estabelecer e validar suas ideias sobre linguagem. Assim, ele contextualizou sua teoria como continuadora de uma tradição cartesiana já existente, cuja teorização sobre o aspecto criativo (e gerativo) da linguagem teria seu maior expoente em Humboldt. Por isso, é nesse período que as ideias humboldtianas exerceram sua mais forte influência, tanto como base da obra de Chomsky, quanto como exemplo daquilo que foi chamado de “modelo gerativo transformacional”.

---

<sup>1</sup> “Sobre a diversidade da construção linguística humana e seu impacto sobre o desenvolvimento mental da humanidade”. A tradução do título foi extraída da introdução à edição brasileira: “Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung”, pois não há publicação desse livro no Brasil.

Porém, ao se distanciar da perspectiva de Chomsky e começar a ler Humboldt, entra-se em contato com a diversidade e amplitude das ideias humboldtianas. Isso torna quase inevitável colocar sob questionamento até que ponto a interpretação feita por Chomsky condiz com o exposto por Humboldt, ou, para além disso, parece essencial indagar se ele realmente capturou e quis utilizar as ideias humboldtianas em toda sua abrangência. Partindo disso, vê-se que, em contraposição a esse fato positivo, da maior valorização das ideias de Humboldt, está o aspecto não tão positivo de essas ideias terem sido, em grande parte, conhecidas pelo viés da interpretação chomskiana.

Devido a isso, o objetivo aqui é o de analisar detalhadamente um possível estreitamento das ideias humboldtianas causado pela interpretação chomskiana. Esta, por sua vez, teria se espalhado pela linguística contemporânea, causando parte das divergências existentes entre a gramática gerativa e outras teorias.

No intuito de cumprir este objetivo, a teoria escolhida para servir como contraponto é o funcionalismo. A escolha foi feita devido à relevância de um livro chamado “*Language Form and Language Function*”, de Newmeyer, no qual o autor aborda exatamente os pontos em que as teorias gerativa e funcionalista, aparentemente divergentes em sua totalidade, não se excluem, mas sim, convergem.

A partir da leitura desse livro, a hipótese que surge é a de ser possível ver nos escritos de Humboldt, mesmo que embrionariamente, a resolução de algumas dessas divergências. Para além disso, acredita-se que essas resoluções coincidem parcialmente com os aspectos levantados por Newmeyer, principalmente no concernente ao posicionamento de Humboldt em relação à influência do uso efetivo da linguagem na forma.

No intuito de discutir a hipótese supracitada, há de se comparar a caracterização do conceito de forma da língua presente em Humboldt e em Chomsky. Para tanto, serão levantados os pontos em que a leitura deste diverge, ou não dá conta, do existente na obra daquele. Como Chomsky faz diversas citações a Humboldt ao longo de sua obra linguística, mas centra sua discussão sobre a forma no seu “*Current Issues*”, esse será o livro mais enfocado ao longo da presente discussão.

Mesmo sabendo que a noção de criatividade acompanha a de forma, pretende-se aprofundar mais a discussão sobre forma para abordar, em linhas gerais, o tema presente



em “*Language Form and Language Function*” e discutir a pertinência da hipótese esboçada anteriormente.

Dessa maneira, pretende-se, ao mesmo tempo, problematizar a exposição que Chomsky fez das ideias de Humboldt, discutir a repercussão dessa leitura na linguística moderna e ratificar a originalidade e atualidade da obra humboldtiana.

## **2. Construção do conceito de Forma da Língua em Humboldt**

A mais conhecida obra linguística de Humboldt foi publicada postumamente e pode ser chamada, como já citado, de “Introdução ao Kawi”. Nela, Humboldt dedica um capítulo ao esclarecimento do que entende por forma e qual seu papel no estudo das línguas. Como esse assunto se constitui de bastantes detalhes, faz-se interessante percorrer, mesmo que rapidamente, a noção de língua, bem como o contexto em que ela aparece na referida obra. Isso facilitará a compreensão e a discussão feita adiante.

Deve-se ter em mente que, para Humboldt, a verdadeira definição de linguagem precisa ser contemplada naquilo visto por ele como cerne: a constante transição, ou melhor, a atividade (*Energie*). Partindo disso, o primeiro ponto a ser ressaltado é: em Humboldt a língua é vista como um organismo cuja origem está entrelaçada com o cerne da ação intelectual, pois ambos são indicotomizáveis e interdependentes. Por isso, “não se deve ver a língua como mero produto morto, mas, muito pelo contrário, como um ato produtivo.” (2006, p.95). Ora, se, como propõe Humboldt, “só é possível conceber a existência do intelecto em atividade e como atividade” (2006, p.101), poder-se-ia estender essa consideração à língua que, se originando e caminhando junto com ele, seria também vista em e como atividade. Talvez por isso, ela crie a si mesma todo o tempo, fato este que embasa a ideia de a língua ser atividade (*Energie*) e não obra acabada (*Ergon*).

Vale ressaltar que esse organismo caminha juntamente com a nação e, por isso, “é o sopro, a própria alma da nação, surgindo sempre no mesmo passo que ela.” (2006, p.03). Então, a nação se cria com a língua que, por sua vez, se cria com a atividade do intelecto. Como essa atividade abarca tanto características mais objetivas, quanto as mais subjetivas, pode-se concluir que a criação da nação, da língua e do indivíduo se dá

ao mesmo tempo e reciprocamente. Por meio dessa junção, torna-se possível entender e abstrair a triangulação entre linguagem, homem e universo, presente na obra humboldtiana. Isso porque, o próprio sujeito se constitui ao ter uma linguagem que, segundo Heidermann, transcende em complexidade o mundo dos fenômenos e “não é apenas um instrumento utilitário do dia-a-dia. Sua função é facilitar o posicionamento epistemológico do indivíduo.” (p. XXXII - XXXIII). Essa linguagem, ao mesmo tempo, participa da formação do indivíduo e se constitui nele.

Além disso, não se pode deixar de levar em consideração o posicionamento de Humboldt em relação aos opostos, já que isso também influencia diretamente a noção de língua. Observa-se ao longo da obra que, para ele, os opostos são conectados um ao outro e se produzem mutuamente, pois

a combinação dos mais elementares conceitos estimula todo o tecido das categorias do pensamento, posto que o positivo exige e produz o negativo, a parte o todo, a unidade a multiplicidade, o efeito a causa, a realidade a possibilidade e a necessidade, o condicionado o incondicionado, uma dimensão do espaço-tempo a outra, cada grau de sentimento um outro que lhe seja mais próximo, então, tão logo se consiga expressar com clareza e definição a mais simples combinação de idéias, também no que diz respeito à plenitude das palavras faz-se presente o todo da língua. Tudo que se pronuncia forma o impronunciado ou prepara-o. (2006, p.27)

Dessa forma, a língua é vista como um sistema no qual “todos os detalhes existem através de outros, e tudo somente através da força única que perpassa o todo.” (2006, p.25).

Essa característica de Humboldt traz consigo uma ampla gama de consequências relacionadas à constante transição entre opostos, como no caso das dicotomias entre universal/particular; objetivo/subjetivo. Um exemplo disso, vinculado à língua, é o fato de Humboldt usar a ideia da existência de um “esforço permanentemente reiterado do espírito de capacitar o som articulado para a expressão do pensamento” (2006, p.99) para definir, ao mesmo tempo: ato individual de fala, língua – que seria a totalidade desses atos - e atividade do intelecto.

Ora, tem-se aqui, na verdade, o reflexo da tentativa de não reduzir sua teoria a mais um trabalho dicotomizador que privilegiaria ou a questão universal, ou a particular. Ao contrário disso, Humboldt parece estar sempre buscando a integração dos

opostos. Estes, segundo ele, só existem porque a ação do pensamento faz eles existirem (2006, p.11). Nesse caso, então, vê-se justamente uma definição que se pode aplicar tanto a algo particular, como um ato de fala individual, quanto a algo mais amplo, como a língua. Seja ela entendida como uma língua específica ou como uma língua qualquer, no sentido de uma língua em geral.

Conhecendo-se com um pouco mais de clareza a multiplicidade da visão de Humboldt sobre a língua, torna-se mais fácil adentrar a ideia de forma da língua que está diretamente conectada à atividade do intelecto. Esta “está sempre dirigida para algo já dado, de modo que não cria livremente, sim, transforma” (2006, p.103) e ocorre de forma “constante e uniforme, pois a força intelectual que a exerce mantém-se a mesma, variando apenas dentro de limites rígidos e poucos amplos.” (2006, p.103). Sua finalidade é o entendimento. Partindo disso,

aquilo que a atividade do intelecto (de elevar o som articulado até o nível da expressão do pensamento) contém de constante e uniforme, se for apreendido tão completamente quanto possível em todas as suas conexões e for representado sistematicamente – constitui a forma da língua. (2006, p.103-105)

Humboldt ressalta que embora essa definição apareça como uma “abstração moldada pela ciência” (2006, p.105), ela não deve ser vista como algo sem existência real, pois ela é na verdade, um impulso “uno e cheio de vida” (2006, p. 105). Porém, ele somente é visto em suas consequências e não em sua totalidade, isso faz com que seja necessário sintetizá-lo num conceito morto.

Por fim, acercando-se da constante via de mão dupla humboldtiana entre universal e particular, a forma da língua e a definição de atividade do intelecto estão presentes, ao mesmo tempo, nos aspectos mais particulares e nos mais gerais da língua. Porém, segundo ele, a forma é mais perceptível ao se ver a língua em geral do que ao se observar seus elementos isoladamente. Essa característica torna extremamente complicado sistematizá-la e vê-la em todos os elementos da língua.

De acordo com Humboldt, devido à dificuldade gerada pelo fato de não se perceber a forma língua nos elementos isolados, para observá-la, seria necessário utilizar-se de uma visão mais geral. Porém, isso faria ressaltar a individualidade, de modo que “a descrição da forma de qualquer uma delas, no sentido aqui apresentado,

não pode ser nunca realizada na íntegra, mas apenas até um certo grau, que no entanto é suficiente para alcançar a visão geral do todo” (2006, p. 109). Todavia, esse ainda é, segundo ele, o melhor caminho para não se incurrir no erro de deixar de fora coisas que fazem parte do organismo, respeitando, assim, a abrangência e a diversidade da língua.

Com base nisso, pode-se afirmar ser a forma da língua algo constante que faz parte de uma língua. Esta, vinculada à atividade do intelecto, cria-se (ou transforma-se) constantemente, de acordo com algumas regras. Embora essas leis sejam constantes, variam “dentro de limites rígidos e pouco amplos” (2006, p.103). É justamente o efeito e a interpretação feitos por Chomsky desse conceito que guiam à próxima sessão.

### **3. A interpretação chomskiana e seu reflexo na gramática gerativa**

O objetivo desta sessão é apresentar e problematizar a interpretação chomskiana do conceito de forma presente em Humboldt, principalmente, como já citado, no “*Current Issues in Linguistic Theory*” de 1964 (doravante CILT). Algumas considerações serão feitas partindo de “*Cartesian Linguistics*” (doravante CL) de 1965. A escolha se deu, pois essa é a fase inicial de constituição filosófica e consolidação do modelo gerativo como proposto por Chomsky. As obras posteriores serão mencionadas, mas não analisadas detalhadamente pelo simples fato de a análise mais profunda feita por Chomsky constar nessas duas obras.

Sabe-se que os primeiros trabalhos de Chomsky têm por característica a crítica tanto ao behaviorismo, quanto ao estruturalismo: o seu CILT é um exemplo disso. No livro, Chomsky apresenta e busca mostrar as diferenças entre dois modelos conflitantes de gramática gerativa: o taxonômico (classificação sistemática) e o transformacional; o primeiro é um abandono da linguística estrutural e o segundo é mais próximo à gramática tradicional. Saussure, por exemplo, se encaixaria no modelo taxonômico, pois relaciona a classificação sistemática com a ideia gerativa de *Langue*. Enquanto a gramática de *Port-Royal* estaria relacionada ao modelo transformacional, pelo fato de haver uma estrutura subjacente que forneceria a interpretação semântica e outra para a interpretação fonológica.

Com vistas a mostrar a distância entre sua teoria e aquilo que ele chamou de linguística taxonômica, Chomsky recorreu a semelhanças com a gramática tradicional e

afirmou ser um continuador de uma ideia já anteriormente desenvolvida pelos gramáticos de *Port-Royal* e por Humboldt, a saber: a existência de uma estrutura subjacente na língua<sup>2</sup>.

Para embasar a discussão, Chomsky julga interessante considerar como essas noções aparecem na gramática tradicional, na linguística clássica e na taxonômica. Por isso, seu objetivo principal, no primeiro capítulo - “*Goals of Linguistic Theory*” - é conceitualizar e contextualizar a gramática gerativa, tentando situar sua perspectiva entre a gramática tradicional e a visão humboldtiana da língua. Para tanto, ele desenvolve sua discussão partindo do conceito de criatividade e comparando a visão humboldtiana de língua, vista como atividade, com a de Whitney (1872), para quem, segundo Chomsky, a língua não passaria de um conjunto de palavra e frases.

Já num primeiro momento, é interessante saber que, para Chomsky, “*there is one respect in which this work [CILT] diverges in principle from the Humboldtian framework.*” (1964, p.20). E esse ponto de divergência está relacionado à visão sobre semântica presente em Humboldt. Isso conduz a leitura a uma perspectiva na qual esse parece ser o único que precisa ser exposto como divergente. Aqui, abre-se espaço ao primeiro dos questionamentos a serem, quiçá, respondidos ao longo do texto: na análise chomskiana, teriam sido abordados todos os aspectos das ideias humboldtianas a ponto de se estabelecer com segurança a afirmação anterior?

A obra de Humboldt (Introdução ao Kawi) é apresentada no CILT, em sua maior parte, por citações do autor. Nessas citações, os textos mais recorrentes são “Forma das línguas” e “Natureza e constituição da linguagem em geral”, com algumas passagens do “*Conexión del sonido con la forma interior*”, em que está a famosa frase sobre a língua “fazer uso infinito de meios finitos”<sup>3</sup> (1990, p.131).

Os comentários de Chomsky são, basicamente, resumos das idéias de Humboldt, os quais visam situar as idéias do autor prussiano em relação àquilo que Chomsky

---

<sup>2</sup> Cabe lembrar que, nesse período, a ideia da gramática gerativa era a de uma representação da competência por meio de um sistema de regras que se constitui de três componentes: sintático (central); fonético e semântico (interpretativos). O componente sintático gera uma estrutura abstrata que é convertida em representação fonética pelo componente fonético (Superficial Structure) e recebe uma interpretação semântica do componente semântico (Deep Structure).

<sup>3</sup> Não há tradução desse texto para o português, a fonte utilizada aqui é a tradução para o Espanhol de Ana Agud.

chamou de gramática gerativa. Na verdade, das cinco páginas dedicadas a Humboldt, cerca de metade constitui-se de citações em alemão, sem tradução<sup>4</sup>. Isso ocorre, pois, aparentemente, não havia tradução da obra nessa época: nas referências há somente um fac-símile.

De posse disso, o intuito é analisar de perto a interpretação feita por Chomsky (1964). Segundo ele, para Humboldt, a forma da língua é o que há de subjacente e invariável em cada ato linguístico e dá significado a ele: “*the essence of each language is what Humboldt designates as its form*” (1964, p.17). Por isso, as primeiras citações são para caracterizar que: “*the notion of “form” as “generative process” underlies Humboldt’s entire account of the nature of language and of the use and acquisition of language, and constitutes perhaps his most original and fruitful contribution to linguistic theory*” (1964, p.17)

Mesmo antes de recorrer às citações, parece essencial observar mais detalhadamente a seguinte afirmação do excerto: “A noção de forma como um “processo gerativo” fundamenta todas as considerações de Humboldt sobre a natureza da linguagem, seu uso e aquisição”<sup>5</sup>. Essa colocação de “forma como um processo gerativo” torna viáveis mais questionamentos sobre quais seriam as implicações dessa afirmação de Chomsky: até que ponto a forma é vista como processo em Humboldt? A forma da língua tem a capacidade de criar (ou transformar) no ideário do prussiano?

Ora, sabendo-se que, para Humboldt, ela não é estanque, talvez se pudesse pensar em um processo. Porém, para ele, apesar de precisar ser colocada num conceito, aparentemente morto, ela é um “impulso uno e cheio de vida”. Impulso, aqui, deve ser entendido como algo “absolutamente individual mediante o qual uma nação faz valer, através da língua, seu pensamento e sentimento.” (2006, p.105). É certo que a idéia de um fio condutor, ou de algo que impulsiona as línguas e as caracteriza em sua especificidade, aproxima-se da proposta chomskiana, mas não inteiramente: em sua gramática ele está interessado na competência (ideal e universal) e esse fato excluiria a questão da individualidade das línguas e a influência que ela exerce na forma geral.

---

<sup>4</sup> As traduções do alemão utilizadas nesse artigo vem da edição bilíngue organizada por Werner e Markus e da tradução para o espanhol do feita por Ana Agud. Por isso, todas as citações correspondentes às citações feitas por Chomsky no CILT, estão traduzidas ao longo do texto.

<sup>5</sup> Tradução minha.

Com as leituras de Humboldt é possível perceber esse impulso como um propulsor da atividade do intelecto<sup>6</sup>, constituído de leis que regem o processo gerativo. No entanto, quem cria (transforma) é a língua, pois ela se cria indefinidamente. A forma, da maneira como é encarada nesse trabalho, é como uma identidade linguística, um apanhado de regras constantes, quase invariáveis que fundamentam e dão suporte à existência da língua específica e, ao mesmo tempo, caracterizam certa universalidade:

A língua não pode ser vista como uma substância espalhada, na sua totalidade perceptível ou aos poucos comunicável, e sim como algo que se cria a si mesmo eternamente, onde as leis de produção são definidas, porém, a abrangência e de certo modo também o tipo do produto permanecem por completo indeterminadas. (2006, p.139)

As passagens selecionadas por Chomsky, em sua maioria, guiam o leitor para uma interpretação que contempla a noção de forma como algo estanque, embora ele mesmo tenha falado em forma como um processo responsável pela geração da língua. Além disso, não há referência à questão do papel da individualidade, do subjetivismo e das características particulares das línguas.

Inclusive, em seu “*Knowledge of Language*” de 1986, ele justifica a presença dessa questão da individualidade como uma característica do período Romântico. Ora, por mais que ele esteja correto em sua afirmação, isso não é motivo para não haver menção significativa a essas características ao longo do CILT. Afinal, a noção humboldtiana de forma é impregnada por essa influência romântica, a ponto de isso se tornar essencial, inclusive no estudo da língua como um todo. De qualquer forma, vale registrar uma passagem de Humboldt que remete a isso: “Aliás nenhum dado factual ou individual é excluído pelo conceito de forma.” (2006, p. 113)

Ao contrário, a forma, em Chomsky, acaba sendo reduzida as suas características gerais. Além disso, apesar de a seguinte passagem ser citada, parece não ter sido incorporada nas idéias do americano:

---

<sup>6</sup> Pensa-se aqui num propulsor contínuo, num impulso que se reitera no intuito de garantir a constante atividade inerente à língua e ao intelecto.

É somente quando galgamos desde os componentes dispersos até chegar àquela unidade que verdadeiramente conseguimos um conceito da língua em si, uma vez que, sem proceder assim, claramente corremos o risco de não entender nem mesmo a verdadeira particularidade daqueles componentes, quanto mais suas reais conexões. (HUMBOLDT, 2006, 113)

Humboldt diz que o certo seria estudar indo da substância em direção a forma para se estabelecer com mais segurança “um conceito da língua em si”. Porém, Chomsky deixa clara sua opção na seguinte passagem:

A generative grammar, in the sense sketched above, is an attempt to represent, in a precise manner, certain aspects of the *Form* of language, and a particular theory of generative grammar is an attempt to specify those aspects of form that are a common human possession – in humboldtian terms, one might identify this latter with the underlying general form of all language. (1964, p.20)

Chega-se aqui àquilo caracterizado na introdução como um estreitamento provocado pelo americano: ele optou por não contemplar a característica da teoria humboldtiana de tratar das dicotomias universal/particular; objetivo/subjetivo sem hierarquizá-las. Aparentemente, isso pode parecer um simples recorte feito na teoria de Humboldt, porém, o que deve ser pensado são as consequências desse recorte para as afirmações de Chomsky sobre ter as ideias humboldtianas como base.

Talvez a maior característica desse estreitamento seja a ideia de forma ter adquirido a imagem de algo ideal, perfeito e imutável, como é a competência que, em Chomsky, opõe-se ao desempenho. Como consequência, questões que para Humboldt fazem parte da essência viva da língua, em Chomsky se tornaram problemas de desempenho sem serventia para os estudos linguísticos.

Ainda parece interessante resgatar um comentário do próprio Chomsky em seu CL sobre o CILT, de acordo com ele, o CILT é “um estudo da linguística geral de Humboldt” (CHOMSKY, 1965, p. 50). Todavia, parece mais condizente vê-lo como uma breve discussão daquilo que, presente no “Introdução ao Kawi”, serve aos propósitos de formação da gramática gerativa da maneira como é entendida por Chomsky. Afinal, características do período romântico presentes no vínculo entre nação, língua e indivíduo não fazem parte da análise chomskiana e sequer são abordadas no livro.



Obviamente, o americano tem o direito de escrever sua teoria da maneira como entender mais apropriada, mas o fato de ele afirmar que “*there is one respect in which this work diverges in principle from the Humboldtian framework.*” (CHOMSKY, 1964, p.20) não pode passar despercebido. Afinal, Humboldt diz: “tão prodigiosa é a individualização dentro da uniformidade geral da língua que podemos dizer com igual acerto que a humanidade inteira possui em verdade uma *única* língua e que cada pessoa tem uma língua em particular.” (2006, 107). Não parece que seja possível tratar somente de um desses aspectos sem isso implicar uma divergência com a estrutura do ideário humboldtiano.

Além disso, há ainda alguns detalhes interessantes que também não são citados por Chomsky: em Humboldt, a forma abarca questões sobre a história da língua, pode ter uma produção equivocada (ao contrário do ideal de forma chomskiano) e, mais que isso,

Uma parte sustancial de la estructura de los períodos y de la construcción del discurso no se explica, sin embargo, por recurso a las leyes, sino que depende del que habla o escribe em cada caso. A la lengua le cabe entonces el mérito de ofrecer libertad e riqueza de medios a la diversidad de los modos de expresión, por más que con frecuencia su labor se limite a proporcionar la posibilidad de crear tales modos por uno mismo. (1990, p.124)

Ora, essas leis são aquilo que constitui a forma da língua em Humboldt. Por isso, parece estar ainda mais distante a interpretação de Chomsky da proposta de humboldtiana. Esse fato exposto na citação é justamente o elo que conecta a presente análise à hipótese baseada na obra de Newmeyer, como é melhor explicitado abaixo.

#### **4. Newmeyer e a discussão entre forma e função**

O objetivo aqui, não é fazer uma análise extensa do livro de Newmeyer, nem abordar todos os tópicos presentes em sua obra. Ao contrário, busca-se um contraponto baseado numa das idéias que ele apresenta ao argumentar que no debate entre formalismo e funcionalismo não há somente divergências, como se poderia supor num primeiro olhar.

Cabe dizer que o autor é formalista e o livro surgiu depois de ele ter lido diversos materiais sobre o funcionalismo e ter se surpreendido “*by the wealth of*

*interesting generalizations (...) found in the best functionalist writings*” (1998, p.xi). A partir daí, ele acabou formulando o livro, no intuito de problematizar as mais típicas considerações que permeiam o dito debate.

Os tópicos discutidos por ele ao longo do livro são apresentados no primeiro capítulo por meio de um diálogo hipotético entre os personagens Chris Funk e Sandy Form. Eles discutem, em linhas gerais, os pontos divergentes entre as teorias. Algumas das afirmações que eles fazem cabem na discussão feita aqui, pois entram em questões que, como se viu acima, estavam presentes em Humboldt, mas não em Chomsky.

Para tanto, são usadas como exemplos algumas das frases do diálogo. A certa altura da conversa, Funk diz *“the functions of language - including that of conveying meaning – have left their mark on language structure to a degree that it’s hopeless to think that you can understand anything about this structure without working out how it’s grounded functionally.”* (NEWMAYER, 1998, p. 2).

Em contraposição, é interessante transcrever duas afirmações de Form também: *“we generativists are on the right track when we characterize form without worrying about function”* (p.02) ou então: *“GB and Minimalist principles are too grammar-specific, too abstract, and too removed from any function to be a response, even indirectly, to those functions.”* (p.4).

Partindo de questões como essas, Newmeyer diz que seu argumento se baseará em discutir a complementaridade das duas visões, pois *“formalists are absolutely correct in their commitment to characterizing form independently of meaning and function. But at the same time, functionalists are right that meaning and function can help to shape form.”* (p.6)

Tomando essa afirmação de Newmeyer, sem entrar na análise e argumentos por ele propostos, pode-se tornar a Humboldt e perceber que lá já havia o embrião da ideia de que não só a forma deve ser levada em consideração, pois a *“a língua propriamente dita reside no ato de sua efetiva enunciação”* (HUMBOLDT, 2006, p.101):

A bem da verdade, é somente a fala seqüencial que deve ser considerada como prioritária e substancial em todos os estudos que pretendem penetrar na essência viva da língua. A quebra em palavras e regras nada mais é que obra mal feita e morta, produzida pela prática desmembradora da ciência.

Une-se a isso o contexto da citação sobre a língua “fazer uso infinito de meios finitos” que não é citado em Chomsky:

La lengua se enfrenta en el sentido más genuino con um dominio infinito y sin fronteras, el conjunto de todo lo pensable. Eso obliga a hacer um uso infinito de médios finitos, cosa que le es posible em virtud de la identidad de la fuerza que engendralas ideas y el lenguaje. Pero esto supone al mismo tiempo que la lengua ejerce su efecto em dos direcciones distintas: primero sale de sí y se introduce em lo que dice em cada caso, y luego retorna desde ahí a las fuerzas que la han engendrado. Ambos efectos están siempre modificándose el uno al outro dentro de cada lengua em virtud del método observado em ella, y por eso deben tomarse juntos a la hora de exponer u enjuiciar tal método. (HUMBOLDT, 1990, p.131)

Essa passagem ratifica a existência, em Humboldt, da ideia de que a forma é influenciada pela efetivação da língua, pois ela “*primero sale de sí y se introduce em lo que dice em cada caso, y luego retorna desde ahí a las fuerzas que la han engendrado. Ambos efectos están siempre modificándose el uno al outro*” (p.131). Essa conclusão do autor vem, obviamente, da já citada transição entre opostos. Esta, sendo deixada de lado por Chomsky, provocou uma caracterização ideal da forma que não cabe em Humboldt, pois “*es cierto también que em la parte puramente ideal de la lengua, em la que ésta depende exclusivamente de las conexiones del endendimiento, se hallan divergencias, mas se deben casi siempre a combinaciones incorrectas o deficientes*” (p.116).

Certamente, isso se encaixa mais com a ideia precursora de uma forma não estanque que pode ser influenciada pela produção efetiva, como pretende Newmeyer.

## 5. Conclusões

Apesar de não ser um autor amplamente citado e lido, a atualidade e originalidade das ideias de Humboldt é algo geralmente ressaltado por autores que dele se ocuparam<sup>7</sup>. Porém, para além do comumente citado, viu-se como interessante tratar da abrangência de sua obra não só no que concerne a tê-lo como o precursor de idéias e correntes, mas sim, como um sujeito que, além de influenciar teorias pode, devido à

---

<sup>7</sup> Pode-se citar Weedwood, Chomsky.

amplitude de seus escritos, tê-las transcendido, antes mesmo de elas terem sido sistematizadas.

Percebeu-se que Chomsky, apesar de dizer ter sido influenciado por Humboldt e ter nele muitos dos princípios de sua teoria - inclusive e principalmente o conceito de forma - tratou a teoria de Humboldt unilateralmente, sem levar em conta as implicações de se atribuir reciprocidade entre o universal e o particular.

Dessa maneira, analisaram-se duas afirmações humboldtianas, a saber: a de que a forma da língua é aquilo que há de constante na atividade do espírito e a de que a língua se constitui como tal somente no ato do proferimento. Por fim, partindo de um esboço da ideia de Newmeyer sobre a complementaridade entre funcionalismo e gerativismo, intentou-se ratificar a presença de uma possibilidade de conexão entre essas correntes em Humboldt, que teria sido apagada da linguística justamente pelo estreitamento provocado por Chomsky.

## 5. Referências

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Massachusetts: MIT, 1965.

\_\_\_\_\_. **Current Issues in Linguistic Theory**. Paris: Mouton, 1964.

\_\_\_\_\_. **Diálogos com Mitsou Ronat**. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. **Estruturas Sintáticas**. Lisboa: Edições 70, 1957.

\_\_\_\_\_. **Knowledge of Language**. New York: Praeger, 1986.

\_\_\_\_\_. **Lingüística Cartesiana**. Madrid: Gredos, 1969.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Pensamento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971

\_\_\_\_\_. **Three Models for the description of language**. I.R.E, Transactions on information Theory, Vol. IT-2, p.113-124, 1956.

DILLINGER, Mike; PALÁCIO, Adair. **Lingüística gerativa: Desenvolvimento e Perspectivas** uma Entrevista com Noam Chomsky. D.E.L.T.A., vol. 13. nº especial. 1997.

HEIDERMANN, Werner; WEININGER, Markus.(Orgs.). **Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung**. Florianópolis: UFSC, 2006.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a natureza da linguagem em geral**. (in: Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung). Tradução de Paulo Sampaio de Oliveira. UFSC, 2006.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Forma das Línguas** (in: Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung). Tradução de Karin Volobuef. UFSC, 2006.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Natureza e constituição da linguagem**. (in: Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung). Tradução de Markus J. Weininger. UFSC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad**. Tradução de Ana Agud. Barcelona: Anthropos, 1990.

NEWMAYER, Frederick. **Language Form and Language Function**. Massachusetts: MIT, 1998.

\_\_\_\_\_. **Generative Linguistics: a historical perspective**. London: Routledge, 1996.

PINKER, Steven. **The Language instinct: How the mind creates language**. New York: Harper Perennial, 2007a.

\_\_\_\_\_. **The Stuff of Thought: Language as a window into human nature**. New York: Viking, 2007b.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Artigo recebido em: 31.03.2012

Artigo aprovado em: 01.05.2012

## Quadro pronominal e colocação dos pronomes à luz de cinco gramáticas do português brasileiro

Caroline Ozório Wink\*  
Letícia Finkenauer•  
Gabriel de Ávila Othero<sup>⊕</sup>

**Resumo:** Investigamos o atual quadro pronominal em português brasileiro (PB), bem como as regras que essa variedade do português segue para colocação pronominal no caso de pronomes que ocupam a posição de objeto do verbo. Como ponto de início à nossa pesquisa, buscamos cinco gramáticas, relativamente recentes, que analisam os dados do PB no que se refere ao uso dos pronomes. Sistematizamos, neste artigo, as informações e análises dessas cinco gramáticas do PB, a fim de auxiliar futuros pesquisadores que pretendam se debruçar sobre o tema e, assim, estender o trabalho de Fonseca (2008), de caráter semelhante.

**Palavras-chave:** gramática; pronomes; colocação pronominal; português brasileiro.

**Abstract:** We investigate the current pronoun system in Brazilian Portuguese (BP) and the word order rules that this variety of Portuguese follows in the case of pronouns occupying the object position of the verb. As a starting point for our research, we consulted five relatively recent BP grammars with respect to the use of pronouns and their word order. This article tries to systematize the information and analysis of these five BP grammars, in order to help future researchers who want research the issue and, also, in order to extend the work of Fonseca (2008), who also researches the use of pronouns in Portuguese grammars.

**Keywords:** grammar, pronouns, pronoun order, Brazilian Portuguese.

### Introdução

Em nosso trabalho, pesquisamos cinco gramáticas relativamente recentes do português que levaram em conta os dados do português brasileiro (PB). Nosso objetivo central é sistematizar o que cada gramática traz a respeito dos pronomes pessoais, sobretudo sobre quais são os pronomes que ocupam a posição de sujeito de orações principais, quais são os pronomes que ocupam a posição de complemento não-preposicionado do verbo e quais são as regras que o PB segue para a colocação

---

\* Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de iniciação científica na área de Teoria e Análise Linguística.

• Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de iniciação científica na área de Teoria e Análise Linguística.

<sup>⊕</sup> Professor Adjunto do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

pronominal em lexias verbais simples. Pretendemos, em trabalhos futuros, propor o quadro de pronomes que ocupam atualmente a posição de sujeito e complemento do verbo em PB, além de descrever as regras de colocação pronominal que o PB segue<sup>1</sup>. Como primeiro passo para esse objetivo ulterior, decidimos, portanto, investigar o que algumas gramáticas que tomam por base o PB dizem acerca do assunto. Partimos do texto de Fonseca (2008), que analisou as regras de colocação pronominal em lexias verbais simples propostas por três gramáticas de cunho normativo-tradicional (Bechara 2005, Cunha & Cintra 2005 e Rocha Lima 2006). Ao contrário de Fonseca (2008), dirigimos nossa atenção também à relação de pronomes pessoais que cada gramática apresenta.

Em suma, este artigo trata da nossa revisão de literatura em gramáticas de cunho normativo ou descritivo sobre o quadro de pronomes e as regras de colocação pronominal específicos do PB. Esta revisão de literatura mostra-se oportuna uma vez que a organização do quadro pronominal e, primordialmente, a colocação dos pronomes objetos em lexias verbais simples está mostrando uma diferença na sintaxe e na prosódia das gramáticas do PB e do português europeu (PE)<sup>2</sup>.

A seguir, passaremos à descrição dos apontamentos sobre os pronomes que iremos investigar nas cinco gramáticas pesquisadas.

### **Pronomes e colocação pronominal em PB**

Escolhemos as seguintes gramáticas para verificar as regras relativas à colocação pronominal e o quadro de pronomes em PB: Moura Neves (2000), Luft (2002), Azeredo (2008), Castilho (2010) e Perini (2010). A maioria foi publicada nos últimos anos ou teve edições publicadas recentemente<sup>3</sup> e todas consideram o português usado no Brasil, em sua variedade falada ou escrita, como veremos. Nas seções que seguem, descrevemos cada gramática com algum detalhe e apresentamos de forma isenta o quadro de pronomes, além das regras de colocação pronominal, que cada autor traz.

---

<sup>1</sup> Prévias de nossa proposta já foram apresentadas em Othero, Finkenauer & Wink (2011).

<sup>2</sup> A respeito desse assunto, recomendamos a leitura de Vieira (2002, 2003).

<sup>3</sup> As gramáticas mais recentes de nossa lista tiveram sua primeira edição publicada em 2010 (Castilho 2010 e Perini 2010); a única gramática que não pode ser considerada “recente” é Luft (2002), cuja primeira edição é de 1974.

### **Moura Neves (2000)**

A *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves, é uma gramática de orientação funcionalista, que pretende descrever os fenômenos gramaticais do PB com base em um corpus de língua escrita, armazenado no Centro de Estudos Lexicográficos da UNESP de Araraquara. O corpus contém “textos escritos de literaturas romanesca, técnica, oratória, jornalística e dramática” (NEVES, 2000, p.14). Apesar de seu caráter funcionalista, também encontramos orientações de natureza normativa nos pontos estudados, o que é atestado pela própria autora já na introdução da gramática:

Embora uma gramática de usos não seja, em princípio, normativa, para maior utilidade ao consulente comum a norma de usos é invocada comparativamente, de modo a informar sobre as restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos. (NEVES, 2000, p.14)

Moura Neves (2000) apresenta a seguinte proposta para o quadro pronominal do PB:

	Singular	Plural
1º pessoa	Eu	Nós
2º pessoa	Tu, Você	Vós, Vocês
3º pessoa	Ele, Ela	Eles, Elas

Quadro 1: Pronomes pessoais retos em Moura Neves (2000)

Segundo a autora, as formas listadas acima ocorrem como sujeito do verbo. Além dessas, existem outras formas que não exercem essa função. São elas:



a) formas átonas

	Singular	Plural		
1º pessoa	me (*)	nos (*)		
2º pessoa	te (*)	vos (*)		
3º pessoa	o, a, lhe (***)	se (**)	os, as, lhes (***)	se (**)

Quadro 2: Pronomes pessoais oblíquos átonos em Moura Neves (2000)

\* formas reflexivas ou não-reflexivas

\*\* formas reflexivas

\*\*\* formas não-reflexivas

b) formas tônicas

	Singular	Plural
1º pessoa	Mim, comigo (*)	Nós, conosco (*)
2º pessoa	Ti, contigo (*)	Vós, convosco (*)
3º pessoa	Si, consigo (**)	Si, consigo (**)

Quadro 3: Pronomes pessoais oblíquos tônicos em Moura Neves (2000)

\* formas reflexivas ou não-reflexivas

\*\* formas reflexivas

Moura Neves (2000) aponta, ainda, restrições de uso dos pronomes, como as formas *eu* e *tu*, restritas à posição de sujeito; e as formas oblíquas átonas, que têm apenas funções completivas. Entretanto, para a autora, há construções em que as formas átonas podem ocorrer como sujeito, como em: “*Deixe-me falar-lhe* de minha felicidade” (NEVES, 2000, p. 453) [grifos da autora]. Outra observação interessante é que o pronome *lhe*, que funciona somente como objeto indireto do verbo na norma culta, pode assumir a posição de objeto direto do verbo. É o caso do exemplo “Nunca *lhe* vi desse jeito. Que foi, afinal?” (NEVES, 2000, p. 454) [grifos da autora].

Moura Neves (2000) observa o funcionamento das formas *ele*, *nós* e *vós* como sujeito e complemento do verbo, ressaltando o fato de a gramática normativa apenas aceitar a ocorrência como complemento quando as formas são preposicionadas<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Além disso, a autora também registra o uso da forma *a gente* como pronome pessoal na linguagem coloquial.

A autora também assinala a função do pronome *eu* como referência genérica, isto é, “pode-se pensar em um enunciado em que o falante imagine o que qualquer pessoa pode vir a fazer, ou o que pode acontecer em um determinado lugar, e construa um enunciado de atribuição genérica colocando-se como sujeito do enunciado” (NEVES, 2000, p 463).

Em relação às regras de colocação pronominal, Moura Neves (2000) aborda as ocorrências da próclise, ênclise e mesóclise em textos.

### **Luft (1987)**

A *Moderna gramática brasileira*, de Celso Pedro Luft, é uma gramática normativa que considera a norma culta utilizada no Brasil. Esse detalhe é importante no estudo dos pronomes, uma vez que a colocação pronominal é um ponto no qual as gramáticas do português brasileiro e europeu se distanciam marcadamente, como reconhece o próprio Luft (1987) em seu Prefácio:

Dei-lhe o nome de *Moderna Gramática Brasileira*, por tudo o que deve à Linguística moderna e porque na observação dos fatos idiomáticos me baseei no modelo (norma) brasileiro da língua portuguesa (cf., por ex., a colocação dos pronomes) (LUFT, 1987, p. 14).

Entretanto, ao contrário de encontrar uma análise diferenciada das gramáticas normativas tradicionais que baseiam as seções destinadas à colocação pronominal num uso não registrado na fala culta brasileira, Luft (1987) se atém a repetir a tradição gramatical nesse ponto. Abaixo, por exemplo, sistematizamos a relação de pronomes pessoais apresentada por Luft (1987)<sup>5</sup>:

Pronomes pessoais retos (funcionamento como sujeito ou como predicativo do sujeito):

1ª pessoa: *eu, nós*

2ª pessoa direta: *tu, vós*

2ª pessoa indireta: *você, vocês, vossa senhoria, etc.*

3ª pessoa: *ele, ela, eles, elas*

---

<sup>5</sup> Essa sistematização encontra-se nas páginas 116 e 117 de Luft (1987).

Pronomes pessoais oblíquos (funcionam como complemento de verbo):

a) Pronomes átonos:

1ª pessoa: *me, nos*

2ª pessoa direta: *te, vos*

2ª pessoa indireta: *o, lhe, os, lhes*

3ª pessoa: *o, lhe, os, lhes*

b) Pronomes tônicos:

1ª pessoa: *mim, comigo, conosco*

2ª pessoa direta: *ti, contigo, convosco*

Pronomes reflexivos (“ação do verbo recai sobre o sujeito”, p. 116):

a) Pronomes átonos:

1ª pessoa: *me, nos*

2ª pessoa: *te, vos,*

2ª pessoa indireta: *se*

3ª pessoa: *se*

b) Pronomes tônicos (preposicionados):

1ª pessoa: *mim, comigo, conosco*

2ª pessoa direta: *ti, contigo, convosco*

2ª pessoa indireta e 3ª pessoa: *si, consigo*

Sobre as regras de colocação pronominal, encontramos a observação de que a regra geral de colocação pronominal em PB é a ênclise, na qual o pronome se incorpora ao verbo que o precede. A colocação proclítica, para Luft (1987), é condicionada por “elementos de atração” (LUFT, 1987, p. 19), como as partículas QU e as negações. Porém, o gramático não exclui que a próclise seja um dos traços que “procuram evocar fala ou imprimir um tom coloquial, intimista, ou descontraído. Por contraste, a ênclise soa à cerimônia, linguagem objetiva, técnica, etc. (v.1)” (LUFT, 1987, p. 39). Em

resumo, ainda que Luft (1987) pareça reconhecer a tendência proclítica do PB, o autor segue um padrão normativo de descrição pronominal.

### **Azeredo (2008)**

A *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de José Carlos de Azeredo, pretende ter um caráter descritivo sem abster-se da normatização. Assim como as demais gramáticas analisadas neste artigo, esta também se debruça sobre os dados do português do Brasil. De acordo com o gramático,

O objeto desta gramática é a variedade padrão escrita do português em uso no Brasil. Identificamos assim um conjunto sistemático de formas e construções da língua portuguesa empregadas razoavelmente em comum por escritores/ jornalistas/ autores brasileiros, desde a segunda metade do século XIX até os dias atuais, em obras literárias, técnicas, científicas e ensaísticas em geral, assim como na maior parte dos textos impressos nos principais jornais e revistas dos grandes centros urbanos contemporâneos. (AZEREDO, 2008, p. 26)

Para Azeredo (2008), o sistema pronominal do português, no que se refere às funções de sujeito e complemento do verbo, organiza-se em pronomes pessoais retos e pronomes pessoais oblíquos, átonos ou tônicos. Dessa forma, temos a seguinte sistematização:

- a) Pronomes retos: eu, tu, você, ele/ela, nós, vós, vocês, eles/elas.
- b) Pronomes oblíquos átonos: me, te, o/a, lhe, se, nos vos, os/as, lhes.
- c) Pronomes oblíquos tônicos: mim, ti, si, ele/ela, comigo, contigo, consigo, nós, conosco, vós, convosco, eles/elas.

Servem às funções de sujeito e de predicativo, as formas do grupo “a”; as formas do grupo “b” funcionam como complementos verbais; no grupo “c”, por sua vez, estão as formas que servem às funções de complemento precedido de preposição.

Contudo, Azeredo (2008) admite que, em PB, as formas *lhe/lhes* assumem também a função acusativa, isto é, de objeto direto, indicando o interlocutor *você/vocês*, como em *não lhe conheço*, que corresponde a *não conheço você*. Tal emprego revela

uma opção estrutural pela simetria, visto que o *lhe* forma ao lado de *me*, *te* e *se* um conjunto foneticamente harmônico.

Já as formas *ele/ela/eles/elas/nós/vós* podem funcionar, no “registro informal” (AZEREDO, 2000: 256), como objeto direto: “Mesmo os falantes mais escolarizados tendem a substituir as formas oblíquas átonas *o/a/os/as* por *ele/ela/eles/elas*, quando relativas à pessoa de quem se fala” (AZEREDO, 2008: 259).

Azeredo (2008) também observa que o uso de *vós*, bem como de suas formas verbais e possessivas correspondentes, é restrito e ritualizado. O pronome *você*, conforme Azeredo (2008), é a forma pronominal característica da interlocução coloquial na maior parte do território brasileiro. Em alguns estados do Nordeste e do Sul, prevalece o *tu*. Em algumas regiões, *tu* ocorre em par com *você*, combinado sempre com o verbo na terceira pessoa. Essa forma pronominal (isto é, *você*) pode ser empregada em todas as posições sintáticas, assim como seu plural *vocês*. Para o autor, essa versatilidade reduz drasticamente a frequência das formas oblíquas átonas correspondentes.

Em se tratando de regras de colocação pronominal, Azeredo (2008) condiciona-se por fatores de três ordens: *prosódica*, *sócio-comunicativa* e *sintática*.

Sobre os fatores prosódicos, é necessário considerar duas variáveis:

- a) O padrão que determina a distribuição dos acentos de intensidade; e
- b) A colocação de modo que os vocábulos átonos se subordinem aos que contém sílaba tônica para a formação de vocábulos fonológicos:

A posição proclítica em que ordinariamente são colocados [os pronomes oblíquos átonos em PB] favorece o relevo fonológico desses pronomes, tornando-os semitônicos. Nas frases coloquiais *Me larga*, *Te peguei*, *Se manda daqui* fica nítida a pronúncia semitônica dos pronomes. Não é outra a razão do conhecido hábito brasileiro de “começar frase com pronome átono”, fato que em épocas não tão remotas causava horror aos gramáticos puristas. (AZEREDO, 2008, p. 259)

A adoção da ênclise na colocação pronominal, por consequência, é analisada pelo autor como traço de formalismo e pode revelar alto grau de monitoramento ou

artificialismo no discurso. Logo, esta seria condicionada por fatores sócio-comunicativos, não por gramaticalidade<sup>6</sup>.

Quanto ao critério sintático, três aspectos devem ser considerados:

- a) Se o pronome átono conecta-se a uma forma verbal simples ou a uma locução verbal;
- b) Se o pronome funciona como complemento ou se participa de uma construção indeterminadora do agente/sujeito (forma *se*);
- c) Se há particularidades sintagmáticas ou morfossintáticas que impõem um posicionamento único do pronome.

Com base nesses critérios, Azeredo (2008) admite a próclise como a posição mais comum em lexias verbais simples nas variedades de português faladas no Brasil. Entretanto, o autor detalha outras seis regras para a colocação pronominal. São elas:

a) A próclise constitui uso padrão na variedade culta quando a palavra que o precede imediatamente é um advérbio ou pronome de significação negativa:

b) Se a palavra que precede imediatamente o verbo é um conectivo de subordinação, a colocação preferida é a próclise, especialmente se o verbo encontra-se no modo subjuntivo.

c) As formas *lo/la/los/las*, variantes *o/a/os/as*, são necessariamente enclíticas ao infinitivo e às formas terminadas em *-s* e *-z*.

d) As formas *no/na/nos/nas*, também variantes de *o/a/os/as*, são necessariamente enclíticas às formas verbais terminadas por vogal ou ditongo nasal.

e) Quando a forma verbal está no futuro do presente ou do pretérito e seu sujeito está explícito, coloca-se o pronome em próclise.

f) A regra (e), que já está sujeita aos princípios do registro formal, apresenta variante em um registro ultra-formal. Trata-se da *mesóclise*.

---

<sup>6</sup> Contudo, Azeredo (2008, p. 259) define como irreal a construção “o convidei”, uma vez que as formas átonas *a/o/as/os* não pertencem ao registro de língua no qual a próclise dos pronomes em começo de frase é praticada.

### Castilho (2010)

Como veremos, *A Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba T. de Castilho, tem um caráter inovador, que se manifesta também no estudo dos pronomes em PB.

Para Castilho (2010), os pronomes pessoais são bastante suscetíveis a mudanças, o que se evidencia, sobretudo, em sua modalidade falada, com fortes consequências na estrutura sintática da língua.

Conforme Castilho (2010), o PB atual apresenta o seguinte quadro de pronomes pessoais:

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa sg.	<i>Eu</i>	<i>Me, mim, comigo</i>	<i>Eu, a gente</i>	<i>Eu, me, mim, Prep + eu, mim</i>
2ª pessoa sg.	<i>Tu, você, o senhor, a senhora</i>	<i>Te, ti, contigo, Prep + o senhor, com a senhora</i>	<i>Você/ocê/tu</i>	<i>Você/ocê/cê<sup>7</sup>, te,ti, Prep + você/ocê (= docê, cocê)</i>
3ª pessoa sg.	<i>Ele, ela</i>	<i>O/a, lhe, se, si, consigo</i>	<i>Ele/ei, ela</i>	<i>Ele, ela, lhe, Prep + ele, ela</i>
1ª pessoa pl.	<i>Nós</i>	<i>Nos, conosco</i>	<i>A gente</i>	<i>E gente, Prep + a gente</i>
2ª pessoa pl.	<i>Vós, os senhores, as senhoras</i>	<i>Vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras</i>	<i>Vocês/ocês/cês</i>	<i>Vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês</i>
3ª pessoa pl.	<i>Eles, elas</i>	<i>Os/as, lhes, se, si, consigo</i>	<i>Eles/eis, elas</i>	<i>Eles/eis, elas, Prep + eles/eis, elas</i>

Quadro 4: Pronomes pessoais em Castilho (2010)

Em sua gramática, Castilho (2010) analisa detalhadamente a reorganização do quadro dos pronomes pessoais em PB, apontando três processos: (i) criação,

---

<sup>7</sup> Embora apresente as formas *cê/cês* como complementos não preposicionados no quadro acima, Castilho (2010: 477) afirma que essas formas contraídas, bem como a forma *ei*, não podem funcionar como complementos em PB.

substituição e alteração de formas pronominais; (ii) perdas e ganhos no quadro dos reflexivos; e (iii) transformação progressiva dos pronomes pessoais em morfemas prefixais de pessoa. A seguir, expomos pontos significativos dos processos (i) e (iii):

(i) Criação, substituição e alteração de formas pronominais:

1. Primeira pessoa:

A forma *nós* tem sido substituída pelo sintagma nominal *a gente*, como se percebe nos exemplos abaixo, retirados de Castilho (2010: 478):

(1) *A gente* não está sabendo bem como sair desta.

(2) Nós rimos muito ontem à noite, e aí *a gente* começamos a se entender.

2. Segunda pessoa:

Na segunda pessoa do singular, *tu* tem sido substituído por *você*, forma que surgiu por alterações fonológicas na expressão de tratamento *Vossa Mercê*. Conforme o autor, em algumas regiões brasileiras, o tratamento *tu* continua vigente. Nessas regiões, *você* indicaria distanciamento. Usa-se também a forma *o senhor*, designada para tratamento cerimonioso.

3. Terceira pessoa:

Quanto às mudanças no quadro de pronomes de terceira pessoa, Castilho (2010) destaca: (i) a alteração nas formas *ele/eles* para *ei/eis*, quando na função de sujeito; (ii) o uso de *ele/eles* também como objeto direto; (iii) o desaparecimento das formas *o* e seus alomorfes; (iv) a mudança da forma *lhe* para *li*, que funciona como objeto direto; e (v) a grande alteração no quadro de reflexivos.

Para Castilho (2010), a perda do clítico *o* é acompanhada de dois ganhos: *ele* e *lhe*, que antes funcionavam como sujeito e objeto indireto, respectivamente, e agora assumem também a função acusativa.

(iii) Transformação progressiva dos pronomes pessoais em morfemas prefixais de pessoa



Conforme o autor, há uma transformação progressiva dos pronomes pessoais em morfemas prefixais de pessoa, o que já havia sido insinuado “nas entrelinhas do ensaio de Câmara Jr. sobre o clítico *o*” (CASTILHO, 2010, p.482). A fim de demonstrar essa postulação, Castilho (2010) apresenta o seguinte quadro:

Pessoas	Prefixos em função de sujeito no PB não padrão	Prefixos em função de complemento no PB não padrão	Sufixos em função de sujeito no PB padrão
P1	{e-}: Eu vou > <i>Evô</i> {noi-}: Nós vamos > <i>noivamo</i>	Me encontrou > <i>Mincontrô</i>	{-o}: <i>falo</i> {-mos}: <i>falamos</i>
P2	{ce-}: Você vai > <i>Cevai</i> {ceis-}: Vocês vão > <i>Ceivão</i>	Te encontrou > <i>Tincontrô</i>	{-s}: <i>falas</i> {-ys}: <i>falais</i>
P3	{ey-}: Ele vai > <i>Eivai</i> {eys/-es-}: Eles vão > <i>eivão/esvão</i>	Se encontrou > <i>Sincontrô</i>	{-Ø}: <i>fala</i> {-ãw/-i}: <i>falam/falim</i>

Quadro 5: pronomes, clíticos e afixos

No que diz respeito à colocação pronominal em PB, Castilho (2010) assinala a preponderância da próclise, diferentemente do que ocorre no português europeu (PE):

Focalizando os tempos modernos, vê-se que o português europeu é predominantemente enclítico, ao passo que o PB é predominantemente proclítico (CASTILHO, 2010, p.484).

### Perini (2010)

A *Gramática do português brasileiro*, de Mário Perini, é uma gramática descritiva, cujo objeto de análise é o “português falado do Brasil” (PERINI, 2010, p. 19), em oposição à norma culta *escrita* do português:

A língua que falamos (nós todos, operários, professores, mecânicos, médicos e manicures) é bastante diferente da língua que escrevemos (isto é, aqueles dentre nós que têm a formação necessária para a tarefa de escrever). (...) Uns momentos de reflexão devem deixar bem claro que as duas variedades existem, vão continuar a existir e,

principalmente, não podem ser trocadas (...) Há muito mais do que apenas duas [variedades do português]; estou simplificando as coisas. Mas creio que as diversas variedades faladas, em conjunto, se opõem nitidamente à variedade padrão escrita, o que nos autoriza a falar do **português falado do Brasil** como uma entidade linguística razoavelmente coerente. (PERINI, 2010, p.19) [Grifos do autor]

Segundo Perini (2010), “os pronomes pessoais têm um comportamento gramatical peculiar e precisam ser estudados separadamente” (PERINI, 2010, p.115). Por esta razão, a *Gramática do português brasileiro* reserva um capítulo apenas para o estudo das formas oblíquas e colocação pronominal.

Abaixo, a proposta de Perini (2010) para o quadro de pronomes em PB:

Forma reta	Forma oblíqua
Eu	Me, mim, -migo
Você, (tu)	Te, (-tigo)*, (ti), (lhe)
Ele, ela	-
Nós	Nos, -nosco
Vocês	-
Eles, elas	-
[reflexivo]	Se

Quadro 6: Pronomes pessoais em Perini (2010)

\*As formas em parênteses, segundo o autor, são de uso restrito, sendo correntes em parte do território brasileiro.

Perini (2010) observa que os pronomes que não têm formas oblíquas (*ele/ela*, *vocês*, *eles/elas*) são usados em todas as funções sintáticas. Os pronomes que mudam de forma, ou seja, assumem forma oblíqua, obedecem à seguinte regra: são usadas as formas retas em função de sujeito, enquanto as formas *me*, *te*, *lhe* e *se* são usadas em função de objeto. *Você*, como destaca o autor, tem a forma oblíqua *te*, utilizada em concorrência com a forma reta, “de maneira que se pode dizer *eu te amo* ou *eu amo você*, indiferentemente” (PERINI, 2010, p. 116, grifos do autor). Já o plural *vocês* não tem forma oblíqua.

Sobre a colocação pronominal em PB, Perini (2010) destaca que “o pronome oblíquo (sem preposição) se posiciona sempre antes do verbo principal da oração” (PERINI, 2010, p.119). Ou seja, para Perini (2010), a próclise é a regra geral em PB.

### **Considerações Finais**

Nosso trabalho está inserido em um projeto que pretende descrever o atual quadro de pronomes e as regras de colocação pronominal em PB. Por isso, investigamos esses pontos em cinco gramáticas, relativamente modernas, que diziam analisar dados do português falado ou escrito no Brasil. Algumas dessas gramáticas (Moura Neves, 2000 e Luft, 1987) permaneceram mais fiéis à tradição gramatical. Azeredo (2008), que pretendia apresentar uma proposta equilibrada entre a tradição e as pesquisas linguísticas, teve êxito em sua proposta. Perini (2010) e Castilho (2010) trouxeram as propostas mais inovadoras e se comprometeram em descrever o quadro pronominal usado no Brasil. Esses autores também rejeitaram categoricamente a ênclise como uma regra geral de colocação pronominal em PB.

Este artigo teve o objetivo de ampliar o estudo de Fonseca (2008); servir de base à nossa investigação sobre pronomes e colocação pronominal em PB, além de sistematizar as informações e análises em gramáticas do PB, a fim de auxiliar futuros pesquisadores que pretendam se debruçar sobre o tema.

### **Referências Bibliográficas**

- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FONSECA, C. J. A ordem dos clíticos em lexias verbais simples: uma análise das gramáticas tradicionais. **Soletras**, ano VIII, nº 15. São Gonçalo: UERJ, jan./jun. 2008.
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. Edição revista e atualizada por M. Módulo e M. E. Viaro. São Paulo: Globo, 2002.

MOURA NEVES, M. H. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OTHERO, G. A.; FINKENAUER, L.; WINK, C. O. Colocação Pronominal em português brasileiro. **Seminários em Teoria e Análise Linguística**. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

VIEIRA, S. R. **Colocação pronominal nas variedades européia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em português**. Tese (Doutorado). UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

VIEIRA, S. R. A ordem dos clíticos em lexias verbais simples nas variedades brasileira, européia e moçambicana do português. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba, 2003.

Artigo recebido em: 31.03.2012

Artigo aprovado em: 14.06.2012

## **Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças**

Maria Tereza Nunes Marchesan\*  
André Gonçalves Ramos<sup>o</sup>

**Resumo:** A pesquisa sobre crenças tem no questionário um instrumento importante de coleta de dados, pois as discussões sobre crenças são feitas, geralmente, a partir das respostas obtidas por esse meio. Dessa forma, quanto mais bem elaborado o questionário, tanto mais válidas serão as respostas e mais confiável será a discussão. Levando essa afirmação em consideração, com o fim de elaborar questionários para pesquisar crenças de professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem de espanhol na escola, procedeu-se a uma revisão sobre pesquisa qualitativa e o uso de questionários. Como resultado dessa revisão, foi criado um *check list* como instrumento auxiliar para a elaboração e análise de questionários para pesquisas em crenças. Esse instrumento prevê tópicos a serem considerados na criação e apresentação de questões e questionários. Porém, essa proposta, embora tenha se mostrado eficiente para a elaboração dos questionários da pesquisa que lhe deu origem, tem um caráter experimental podendo, ainda, sofrer ajustes.

**Palavras-chave:** Crenças; Metodologia da Pesquisa; Questionários; *Check List*.

**Resumen:** La investigación sobre creencias encuentra en el cuestionario un importante instrumento para recoger datos, pues las discusiones sobre creencias son en general desarrolladas a partir de las respuestas obtenidas por ese medio. Por tanto, cuánto más bien elaborado el cuestionario, tanto más válidas serán las respuestas y más confiable será la discusión. Considerando eso, con el objetivo de elaborar cuestionarios para investigar creencias de profesores y alumnos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de español en escuelas, se llevó a cabo una revisión sobre investigación cualitativa y uso de cuestionarios. Como resultado de esa revisión, se ha creado un *check list* como instrumento de apoyo para la elaboración y análisis de cuestionarios para investigaciones de creencias. Este instrumento prevé tópicos a ser considerados en la creación y presentación de cuestiones y cuestionarios. Sin embargo esta propuesta, aunque haya sido eficiente para la elaboración de los cuestionarios de la investigación que la originó, tiene un carácter experimental y puede aun ser ajustada.

**Palabras-clave:** Creencias; Metodología de la Investigación; Cuestionarios; *Check List*.

### **1. Introdução**

Este trabalho tem origem no projeto de pesquisa desenvolvido pelo Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI/UFSM) intitulado Encontros e Desencontros entre Crenças sobre Aprendizagem e Avaliação de Professores e de seus Alunos de LE. O objetivo principal do projeto é descobrir quais

---

\* Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM.

<sup>o</sup> Mestrando do Curso do Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos da UFSM.

são as crenças de professores e de seus alunos em relação à aprendizagem e avaliação em LE e, num segundo momento, estudar as relações de concordância e discordância entre elas. Esta pesquisa coletou informações de dois professores e quatro turmas de alunos de espanhol do ensino básico de escolas públicas situadas no bairro Camobi em Santa Maria-RS.

A metodologia utilizada está baseada na abordagem metacognitiva, descrita em Barcelos (2001), em que as crenças são inferidas a partir de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados. Nesta abordagem, o conhecimento cognitivo, ainda que nem sempre empiricamente sustentável, é considerado como conhecimento estável e declarável. O pressuposto é que os sujeitos pensam sobre seu próprio processo de aprendizagem e, por isso, são capazes de articular verbalmente suas crenças. Dessa forma, compreende-se possível coletar os dados através de entrevistas e questionários. Esta metodologia permite que se reflita sobre os dados no decorrer da coleta e da análise dos mesmos. Assim, as hipóteses não são elaboradas previamente, mas sim, em um processo iterativo em que estas vão se originando na medida em que se aprofunda a análise. Esse processo metodológico é contínuo ao longo da pesquisa, o que pode causar a necessidade de se buscar mais dados ou novas teorias que ajudem a formulação de novas hipóteses e conclusões. Uma das vantagens desse tipo de análise decorre do reconhecimento das crenças como parte do processo de raciocínio. Assim, através dos questionários e entrevistas, os sujeitos da pesquisa podem definir e avaliar o processo de aprendizagem em seus próprios termos (BARCELOS, 2001).

Diante disso, uma das primeiras atitudes tomadas para dar andamento ao desenvolvimento do projeto foi a criação de dois questionários desenvolvidos exclusivamente para mapear crenças de professores e alunos sobre aprendizagem e avaliação em LE. No entanto, para desenvolver os questionários de pesquisa, verificou-se a necessidade de aprofundar o estudo sobre o tema elaboração de questionários para que o resultado trouxesse dados confiáveis e válidos e, ao mesmo tempo, uma maior facilidade para análise das respostas. Na verdade, aprendemos com a experiência prática o que as palavras de Hair Jr. et. al. (2005, p. 212) resumem bem: “muitos indivíduos acreditam que os questionários são fáceis de criar. Mas quem passa pela experiência de criar um sabe que isso não é verdade”. Cabe ressaltar que na bibliografia consultada

para orientar a formulação do questionário consta uma obra voltada para pesquisa em Administração – Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração – (HAIR JR et. al. 2005). Apesar disso, as considerações nela contidas resultam em preciosas instruções para pesquisas qualitativas em geral e, também para a área de estudos de crenças sobre ensino. Isso é notadamente verdadeiro na medida em que na pesquisa em administração também se busca informações acerca de “atitudes, crenças, opiniões, comportamentos, etc.” (HAIR JR et. al. 2005, p. 152).

Como resultado do estudo bibliográfico sobre o tema, foi criado um *check list* como instrumento auxiliar para a elaboração e análise dos questionários necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, este artigo objetiva apresentar esse instrumento e discutir sobre a importância de cada tópico a ser considerado na criação e apresentação de questões e questionários. Porém, primeiro, julgamos relevante discutir brevemente sobre o que é e para que serve um questionário.

## 2. Questionário

O que é? Para que serve?

É de conhecimento comum dentro da Linguística Aplicada que a pesquisa sobre crenças é relativamente recente. Conforme Barcelos (2004), os primeiros trabalhos surgiram no exterior nos anos oitenta com os trabalhos de Horwitz em 1985 e Wenden em 1986 e 1987 e, no Brasil, na década de noventa, com os trabalhos de Leffa de 1991, Almeida Filho de 1993 e Barcelos de 1995. Atualmente esta área parece estar consolidada no campo da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2006; 2007). Silva (2010) apresenta um retrato atual da área de crenças no ensino-aprendizagem de línguas, abordando diversos aspectos concernentes à pesquisa em crenças na Linguística Aplicada.

No que diz respeito às abordagens de pesquisa, Barcelos (2001) apresenta uma revisão das metodologias de estudo de crenças sobre aprendizagem de línguas que vêm sendo utilizadas durante esse período e sustenta que (embora estudiosos apontem algumas desvantagens) os “questionários têm sido largamente utilizados na investigação das crenças e oferecem várias vantagens. Eles são menos ameaçadores que observações,

são úteis se o pesquisador tem recursos limitados e pouco tempo” (BARCELOS, 2001 p. 78).

Questionários são instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação. Nesse sentido, Ludwig (2009) também alerta para que não se use os questionários para pedir informações existentes em outras fontes. Na mesma linha, encontramos a definição de Gil (1999, p. 128) que considera o questionário como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Esse tipo de instrumento é frequentemente respondido sem a presença do pesquisador e, por isso, supõe-se que o respondente tenha conhecimento e motivação para completá-los sozinho. Para que isso ocorra, “o conteúdo e o formato devem ser atraentes o suficiente para que os respondentes realmente preencham e devolvam o questionário” (HAIR JR et. al., 2005, p. 160). Porém, é justamente esse um dos problemas da aplicação de questionários: a perda de controle do pesquisador. É impossível, por exemplo, saber se o respondente pediu opinião de terceiros, se respondeu na sequência indicada, etc.

Geralmente empregados em pesquisas com abordagem qualitativa, os questionários são usados para coletar dados primários capazes de identificar os problemas de pesquisa que possam ajudar a formular estruturas conceituais. Isso quer dizer que esse tipo de pesquisa não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses previamente definidas, e sim, em formular teorias a partir da análise dos dados coletados. Lüdke denomina esse movimento de “processo indutivo” (LÜDKE, 1986, p. 13). Em resumo, a abordagem qualitativa se caracteriza por enfatizar mais o processo do que o produto, por investigar a “perspectiva dos participantes” sobre o tema proposto (LÜDKE, 1986, p. 12) e, por isso, geralmente envolve o uso de amostras menores ou estudos de caso.



### 3. Passos para criação e análise de questionários

Como vimos, a aplicação de questionários é uma fase importante da pesquisa de abordagem qualitativa em geral e, particularmente, na pesquisa de crenças sobre ensino línguas. No entanto, para que o resultado seja composto por dados confiáveis e válidos, é necessário elaborá-los obedecendo a um processo sistemático.

O primeiro passo se refere à aspectos gerais como a definição dos objetivo do projeto e das questões de pesquisa. Isso implica no cuidado com a adequação das questões às características dos respondentes, isto é, ao criar questões o pesquisador deve avaliá-las do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa. Para isso, pode-se levar em consideração aspectos como idade, escolaridade, classe social, experiências anteriores (sempre que for possível conhecê-las); julgar os sujeitos em termos de capacidade e disposição para responder, etc. Também é preciso observar se os sujeitos responderão com exatidão às questões. Para isso, deve-se cuidar para não criar perguntas muito extensas, ou muito difíceis; tomar cuidado para não induzir a respostas “politicamente corretas” ou a respostas que os respondentes interpretem como as que o pesquisador espera (questões dominantes), etc. (HAIR JR et. al. 2005).

O segundo passo refere-se ao esclarecimento do(s) conceito(s) envolvido(s) na pesquisa (crenças, por exemplo). Esse passo torna-se importante porque é(são) o(s) conceito(s) a ser(em) estudado(s) que vai(ão) orientar a definição do método de análise das respostas. O conceito estudado também é um dos fatores que determina os tipos de questões a serem elaboradas.

A tipologia do questionário é objeto do terceiro passo da elaboração de questionários e diz respeito à maneira como as perguntas são ordenadas, estruturadas e apresentadas.

Como as primeiras questões podem influenciar as respostas das seguintes, processo chamado de “efeitos de contexto” por Hair Jr et. al. (2005), a ordem das questões deve partir das mais gerais para as mais específicas. Para isso, é importante considerar os tipos de perguntas: abertas e fechadas. As questões de opinião abertas devem preceder às questões fechadas quando tratarem do mesmo tópico. Com isso, busca-se evitar que as alternativas da questão fechada interfiram na resposta da questão aberta.

Vários autores tecem considerações sobre a divisão dos questionários em perguntas abertas e fechadas. Segundo Nunan (2003), as perguntas fechadas são aquelas em que a gama de respostas possíveis é determinada pelo pesquisador, enquanto que as questões abertas são aquelas em que o sujeito pesquisado é livre para decidir o que e como vai responder, isto é, o respondente é livre para usar suas próprias palavras. Para Hair Jr. et al (2005, p. 219), as questões abertas são utilizadas quando o pesquisador não conhece as possíveis respostas ou quando acredita que as alternativas podem influenciar as respostas. São relativamente fáceis de elaborar, porém, exigem muito tempo e esforço para entender as respostas. Para este autor, em questionários em que o próprio entrevistado preenche as respostas, as perguntas abertas devem ser usadas com “parcimônia” (p.219). Nas questões fechadas o entrevistado necessita escolher entre um número determinado de opções. Hair Jr. et al (2005, p. 160) afirma que as perguntas desse tipo devem apresentar “possibilidades de respostas (opções) mutuamente excludentes e limitadas a um número exaustivo de alternativas para cada resposta possível”. Para Ludwig (2009), esse tipo de questão exige mais tempo para elaborar que as abertas porque, sempre há dificuldade de elaborar opções de respostas precisas, porém, por outro lado, torna mais fácil analisar e tabular as respostas.

No que diz respeito à estrutura, esta deve apresentar três seções de perguntas. A primeira é composta por questões de abertura. O objetivo delas é criar uma atmosfera que conduza à participação, estimulando no entrevistado o interesse pelo tema. Para isso, as questões de abertura devem ser simples, mas ainda assim relevantes para o estudo. Segundo Hair Jr et. al. (2005), costuma-se pedir para que o respondente expresse sua opinião sobre uma questão que provavelmente será considerada importante. Ludwig (2009), que as denomina itens de aquecimento, também propõe a inserção de questões em que o respondente possa fazer críticas, julgamentos e comentários. A segunda seção se compõe de perguntas relacionadas aos tópicos pesquisados. Segundo Hair Jr. et al (2005, p. 223), “essa série de perguntas normalmente trata de atitudes, crenças, opiniões, comportamentos, etc.”. As questões que pedem informações de natureza mais pessoal devem ser colocadas na última seção do questionário, pois, se feitas no início, podem afetar as respostas das questões subsequentes.

A apresentação das questões também é de grande importância para um questionário. A forma como são colocadas deve almejar a obtenção de dados mais exatos e confiáveis. Para isso, a redação deve ser simples (adequada às características dos sujeitos – escolaridade principalmente), evitando termos que possam causar mal-entendidos. Também deve ser breve, porque “quanto mais longa for a pergunta, maior a probabilidade de ser mal compreendida pelos respondentes” (HAIR JR et. al. 2005, p. 225). O texto deve ser claro, conciso evitando-se palavras desconhecidas ou que podem ter mais de um significado, isto é, que possam ser consideradas ambíguas.

Deve-se tomar cuidado para não incluir dois ou mais tópicos por questão (questão múltipla), pois podem tornar difícil sua interpretação ou até impossível. Para Nunan (2003, p.143) as perguntas não devem pedir mais de uma resposta: “*Questions should not be complex and confusing, nor should they ask more than one thing at a time*”. Encontramos um exemplo de frase confusa, por exemplo, em uma questão que peça para o respondente dizer se concorda ou não com as afirmações do tipo: “Meus alunos são **dispostos** e **pontuais**”, ou “Os funcionários são **cordiais** e **instruídos**”. Neste tipo de questão, não se pode saber a qual dos dois adjetivos a resposta se refere.

Outro fator importante na apresentação das questões que deve ser evitado é a chamada questão dominante. Como dissemos antes, não é muito difícil criar questões abertas, porém, é comum surgirem questões que implicitamente sugerem que uma determinada resposta é desejável, o que pode levar o respondente a adequar suas respostas. Neste sentido, Nunan (2003, p. 143) adverte que o pesquisador não pode revelar suas opiniões sobre as questões que está investigando: “*it is particularly important that the researchers not reveal their own attitudes through leading questions such as the following: 'do you think that the concept of learner-centredness is utopian and unrealistic?'*”.

Ainda sobre a apresentação, devemos considerar que o espaçamento e a organização das questões no questionário também podem afetar as respostas, principalmente quando o próprio respondente as preenche. A organização das questões diz respeito principalmente às instruções que devem introduzir questões que podem apresentar dificuldades de compreensão. Por isso, as instruções presentes num questionário devem ser suficientemente claras para: introduzir e explicar como responder; para indicar quantas respostas são aceitáveis; para indicar se os respondentes

devem responder sozinhos, etc. Segundo Hair Jr. et al (2005, p. 229), “as instruções sempre devem ser claras, concisas e coerentes (formato padrão) ao longo de todo o questionário”. Para obter bons resultados nessa tarefa é recomendado “apresentar as instruções em negrito, itálico ou maiúsculas para distingui-las das questões e aumentar a probabilidade de serem compreendidas facilmente” (HAIR JR. et al, 2005,p. 229). A extensão do questionário também deve receber atenção especial, visto que há resistência por parte dos entrevistados em preencher questionários muito longos (Ludwig, 2009).

O quarto passo diz respeito ao pré-teste, etapa pela qual, segundo Nunan (2003), todo questionário deve passar antes de ser aplicado. Para este autor,

(A) trap for the inexperienced researcher is to collect the data and then realise that the question was asked in a way which cannot be analysed to answer the question. Because of these and other pitfalls, it is imperative to pilot any questionnaire which is developed. (In fact, I would argue strongly that all research should have a piloting phase). (NUNAN, 2003, p. 145)

Através do pré-teste, o pesquisador pode avaliar a provável exatidão e coerência das respostas. Este deve ser aplicado utilizando-se uma amostra de respondentes com características semelhantes às dos futuros sujeitos. Seguindo a mesma linha, Hair Jr. et al (2005) agrega ainda que o pré-teste também deve ser aplicado em ambiente semelhante ao que será usado na pesquisa. Além disso, devem ser incluídas questões de sondagem sobre cada parte do questionário para garantir que não há problemas de clareza nas instruções e não apresenta dificuldades de interpretação. Por último, caso haja necessidade de mudanças mais significantes, o questionário deve ser novamente testado, sempre respeitando as instruções acima.

O quinto e último passo refere-se ao modo de aplicação do questionário. Segundo Hair Jr. et al (2005), há cinco modos principais de administrar um questionário: auto-administrado; por correspondência; através de meios eletrônicos; por entrevistas presenciais e por conversa *online*. Cada forma de aplicar apresenta uma melhor prática para aumentar a probabilidade de se obter respostas mais exatas.

#### 4. Check List

Tendo em vista as palavras de Hair Jr. et al (2005) “Quando uma lista inicial de questões de pesquisa é desenvolvida, essas questões devem ser avaliadas para determinar se as respostas oferecerão as informações necessárias para a tomada de decisão, para a compreensão de um problema ou para testar uma teoria” (2005, p.215), e considerando todas as orientações discutidas acima, propôs-se, com o objetivo de dar maior praticidade ao processo de formulação do questionário, um *check list* (quadro 1) com a listagem dos aspectos a serem considerados na elaboração e análise de questionários voltados para coletar dados para pesquisas de crenças.

O objetivo desse instrumento é servir como uma ferramenta prática de apoio em todas as fases da criação do questionário, isto é, sua abrangência deve possibilitar consultá-lo antes de se elaborar questões (orientações sobre adequação às características dos sujeitos), durante a criação (cuidados com aspectos de ordem, estrutura e apresentação) e depois (revisão de todos os passos). Além disso, como dissemos antes, pode ser utilizado também para analisar e revisar questionários considerados prontos para serem usados.

<i>CHECK LIST</i>
ANTES DE ELABORAR QUESTÕES
Definir:
Objetivos
População alvo
Conceitos
Tópicos
Tipo de administração do questionário
Método de análise de respostas
ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES
Perguntas de abertura
Perguntas baseadas nos tópicos do questionário
Perguntas de classificação

#### APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES

- Avaliar questões do ponto de vista dos respondentes
- Considerar os tipos de pergunta: abertas, fechadas
- Utilizar linguagem adequada aos respondentes
- Usar perguntas breves
- Evitar termos ambíguos
- Evitar questões dominantes
- Evitar questões múltiplas
- Cuidar a ordem das questões
- Evitar os possíveis efeitos de contexto

#### APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

- Evitar separar uma questão em duas páginas

Definir:

- Estrutura
- Espaçamento
- Organização

Criar instruções claras:

- Introduzir e explicar como responder
- Indicar quantas respostas são aceitáveis
- Solicitar que o respondente responda sozinho
- Destacar as instruções (negrito, itálico, sublinhado, etc.).

#### PRÉ-TESTE

- Utilizar amostras de respondentes com características semelhantes às da população alvo
- Aplicar em ambiente semelhante ao que será utilizado durante a pesquisa
- Acrescentar questões de sondagem sobre cada parte do questionário
- Repetir o pré-teste se necessário

Quadro 1. Check List

## 5. Considerações Finais

A validade de uma investigação sobre crenças está diretamente relacionada à qualidade dos dados utilizados, porque a discussão dos resultados se assenta sobre as informações coletadas. Assim, é fundamental o cuidado com os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Foi a partir desse conceito que decidimos aprofundar nossos conhecimentos sobre elaboração de questionários e, dessa forma, chegamos ao *check list*.

Ressaltamos a importância desse instrumento por sua utilidade não estar restrita a pesquisa que lhe deu origem, pelo contrário, pode ser usado em outras áreas que utilizem pesquisas qualitativas e, inclusive, ser adaptado para servir de guia para elaboração de questionários de pesquisas quantitativas.

Porém, esse instrumento, embora tenha se mostrado eficiente, tem um caráter experimental podendo, ainda, sofrer ajustes.

## 6. Referências Bibliográficas

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n 1, p.71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. p. 15-42 In: **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores (org.)** Barcelos, A. M. F. e Abrahão, M.H.V. Pontes Editores: Campinas, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**, Campinas, SP: Pontes, p. 27-70, 2007.

HAIR Jr., Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: BOOKMAN, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP. Ed. EPU, 1986.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. Petrópolis, RJ. Ed. VOZES, 2009.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1997.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**: Volume I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Artigo recebido em: 31.03.2012

Artigo aprovado em: 14.05.2012



## Classificação dos marcadores de Tema no português paulista: uma proposta sob o prisma da Abordagem Multissistêmica

Fábio Izaltino Laura\*

**Resumo:** Neste artigo, mostramos alguns tipos de marcadores de Tema que ocorrem no português paulista, propondo uma classificação morfossintática para eles. Com base na Abordagem Multissistêmica (Castilho, 2007, 2010), consideramos o fato de essas construções poderem ser analisadas em todos os sistemas lingüísticos: lexical, semântico, gramatical e discursivo. A partir disso, mostramos algumas características gramaticais e discursivas dos marcadores de Tema encontrados no *corpus* de cartas do Projeto de História do Português Paulista.

**Palavras-chave:** português paulista; abordagem multissistêmica; construções de tema; marcadores de tema.

**Keywords:** In this article, we show some types of Theme markers that occur in São Paulo's Portuguese, proposing a morphosyntactic classification for them. Based on the Multissistemic Approach (Castilho, 2007, 2010), we consider the fact that constructions may be analyzed in all linguistic systems: lexical, semantic, grammatical and discursive. From this perspective, we show some grammatical and discursive characteristics of the Theme markers found in the *corpus* of letters of the Projeto de História do Português Paulista.

**Abstract:** São Paulo's Portuguese; Multissistemic Approach; Theme constructions; Theme markers.

### Introdução

As construções de Tema<sup>1</sup>, ou de Tópico, como preferem alguns teóricos, são geralmente analisadas, de um ponto de vista sincrônico, no nível do discurso, como funções pragmáticas (cf. DIK, 1997). Sob um ponto de vista diacrônico, essas construções podem, de acordo com outros linguistas, sofrer um processo de gramaticalização e passar a desempenhar a função de sujeito no nível gramatical (cf. GIVÓN, 1977).

Parte-se, neste texto, de um outro ponto de vista, o da Abordagem Multissistêmica – doravante AM – (cf. CASTILHO, 2007), que contraria as ideias de classificar as construções de Tema, ou quaisquer outras expressões da língua, como

---

\* Doutorando em Linguística, UNICAMP.

<sup>1</sup> Não estamos entendendo Tema, neste texto, com a mesma concepção da “Perspectiva Funcional da Sentença” como nos trabalhos de Ilari (1986) e Koch (2006), mas sim como um sinônimo de Tópico como nos trabalhos de Pontes (1989). Salienta-se que Dik (1997) usa o termo Tema com o mesmo sentido que estamos usando aqui.

pertencentes a apenas um nível linguístico ou outro e que desempenhariam funções apenas em um determinado nível, ou ainda, que nega a ideia de que uma expressão linguística evolua de um nível para outro (cf. CASTILHO, 2007). Assim, tem-se, neste artigo, um objetivo duplo. Em primeiro lugar, tenta-se mostrar que as construções de Tema podem ser analisadas tanto sob o prisma discursivo quanto sob o gramatical, salientando, como sustenta a AM, que as expressões linguísticas podem ser analisadas em qualquer sistema linguístico, seja o gramatical, discursivo, semântico ou lexical, dando especial atenção ao sistema gramatical e discursivo. Em segundo lugar, exemplificamos os casos de tipos de marcadores de Tema, ou tematizadores, que ocorrem no português paulista, mostrando uma classificação para eles.

Para alcançar este objetivo, utilizamos o *corpus* do Projeto da História do Português Paulista referente aos séculos XVIII, XIX e XX. Mais especificamente, utilizamos cartas de leitores e redatores da imprensa paulista (BARBOSA; LOPES, 2002); cartas privadas e administrativas (SIMÕES; KEWITZ, 2006) e cartas militares (SIMÕES, 2007).

Esquematizamos este artigo da seguinte forma. Na primeira seção, trazemos ao leitor a noção de marcadores de Tema. Na segunda seção, são mostradas as noções de construções de Tema na teoria funcionalista, focalizando como é a abordagem em um funcionalismo clássico (cf. CASTILHO, 2007) e como é na abordagem multissistêmica. Na terceira seção, exemplificamos e classificamos os casos de tematizadores que ocorrem no português paulista. Por último, fazemos nossas considerações finais.

### **A noção de marcadores de Tema**

De acordo com Trigo (2005), muitos autores fazem confusão com os conceitos de marcador de tópico x tópico marcado<sup>2</sup>. Para esse autor, tópico marcado se trata de sujeito em línguas que posicionam esta função no início da sentença e se opõe a tópico não marcado que se refere a outras funções colocadas em posição inicial. Dessa forma, os marcadores de Tópico seriam “marcas explícitas de função temática a nível da forma

---

<sup>2</sup> O que Trigo (2005) chama de Tópico, estamos chamando de Tema.

(uma determinada estrutura sintática, uma dada expressão, uma simples partícula, etc.)” (TRIGO, 2005).

Tendo em vista esta ideia, o autor estabelece alguns tipos de marcadores de tópico presentes no português europeu e no galego. A título de exemplo, verificam-se os seguintes casos do galego, entre outros:

- (1) (Y) (I) En canto a comer, n-a sua casa comíase bem.
- (2) Para mim, fatais só os filmes.
- (3) Non me doe nada. E doer doeu, é certo, pero agora é nada o que eu sinto.

Em (1), teríamos um marcador prototípico *en canto a a comer*, em (2) teríamos um marcador de sujeito psicológico, geralmente na primeira pessoa, como em *para mim*, e em (3), teríamos um marcador propositivo, referindo-se a tematização de verbos, especialmente no infinitivo, como mostra *e doer doeu*.

Para Porhiel (2005), marcação de Tema está associada à expressão linguística deslocada na cabeça da frase, constituída por um introdutor temático – uma preposição simples ou complexa – e um complemento – normalmente com características nominais. Veja-se o exemplo a seguir do francês:

- (4) *Pour ce qui est de la catégorie de la personne, elle se manifeste de deux façons.*

Por fim, em um trabalho sobre o processo de gramaticalização dos marcadores de Tema no francês, encontramos uma definição de marcação mais associada ao que se vai seguir aqui. Assim, os Marcadores de Tópico (topicalizadores) desempenham o papel de introduzir referentes ou conteúdo proposicional destinado a ser um tópico no enunciado que segue (COMBETTES; PRÉVOST, 2001; PRÉVOST, 2008). Trata-se de uma definição mais próxima das ideias sobre constituintes com função pragmática de Tema, desenvolvidas por Dik (1997).

### **Considerações acerca da noção de construções de Tema na teoria funcionalista**

Castilho (2007) estabelece diferenças entre a Abordagem Multissistêmica desenvolvida por ele e outras abordagens em Linguística, especialmente em relação às teorias funcionalistas e o modo como elas tratam a mudança linguística. Para mostrar como se dá o fazer científico no funcionalismo, o autor se vale das diferenças entre as ciências clássicas e as ciências dos sistemas complexos.

A ciência clássica sempre faz uma distinção dicotômica em suas formulações teóricas entre produto e processo, fazendo opção entre um e outro como bem mostra Castilho (2007) a oposição, nos estudos de Humboldt entre obra (érgon) x actividad (enérgeia), optando por enérgeia; ou, no estruturalismo saussureano, entre língua (langue) e fala (parole), optando-se pela língua; ou ainda no gerativismo, que opôs Língua I (interna ou intensional) dada pela competência x Língua E (externa ou extensional) dada pela performance, escolhendo a primeira. Castilho (2007, p.340), diferentemente dessas três concepções clássicas, coloca o trabalho com a língua dentro da ciência dos sistemas complexos.

Assim, para se aceitar a língua como um sistema complexo, devem-se ter duas premissas: uma refere-se aos produtos e a outra, aos processos. Em primeiro lugar, ao se falar sobre a produção, a definição de língua está associada à ideia de conjunto de processos mentais, pré-verbais, organizáveis num multissistema operacional, o que significa que os processos de organização da língua em seu dinamismo operam simultaneamente (não sequencialmente), dinamicamente (não estaticamente) e multilinearmente (não unilinearmente). Seriam quatro os domínios de articulação e concentração dos processos: lexicalização, discursivização, semanticização e gramaticalização. Em Castilho (1997), o processo de lexicalização ainda não aparecia na teoria, só mais tarde foi incorporado.

Em segundo lugar, ao se falar sobre os produtos, língua é considerada conjunto de categorias igualmente organizadas num multissistema, tem-se, assim, que a língua-enquanto-produto é o conjunto de categorias agrupadas ao mesmo tempo em quatro subsistemas autônomos (não há derivação nem hierarquização entre eles): Léxico, Discurso, Semântica e Gramática. O início da análise, sob a perspectiva da abordagem Multissistêmica, pode se dar por qualquer subsistema.

Para o uso eficaz da língua, a articulação dos processos e produtos se dá por princípios sociocognitivos. Esses princípios são sociais porque são baseados nas

situações de ato de fala e são cognitivos porque são baseados em categorias mentais. O papel básico dos princípios é gerenciar e ordenar os subsistemas linguísticos “garantindo sua integração para os propósitos dos usos linguísticos, para a eficácia dos atos de fala” (CASTILHO, 2007, p. 341).

Assim os dispositivos desempenhariam o papel de ativação, desativação e reativação de propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais na criação dos enunciados, o que constitui as expressões “postas no ar” pelo falante. Vale lembrar que os princípios operam ao mesmo tempo e não sequencialmente, e agem por acumulação de impulsos.

### **As construções de Tema na Gramática Funcional de Dik**

Para Dik (1989), as regras de ordenação fazem parte do componente de expressão da Gramática Funcional, o que implica que a ordem dos constituintes é um dos meios pelos quais se expressam formalmente as relações e as funções da estrutura subjacente – esta considerada não ordenada. Em razão disso, constituintes que aparecem mais à esquerda podem ter diversas funções no discurso, estando submetidos a razões pragmáticas e psicológicas.

Um constituinte com função de Tema especifica um conjunto de entidades em relação às quais a oração seguinte apresenta alguma informação relevante, conforme se pode observar em (5):

- (5) *Quanto ao José*, eu desejava que, vendido e liquidado o neogcio (*sic*), elle viesse logo para aqui, a fim de tratar de seus estudos interrompidos ou de alguma outra cousa. (Laura, 2003)

A estratégia do falante, para esta estrutura de expressão linguística é: (i) aqui está alguma entidade *o José* com relação à qual eu vou produzir alguma informação; (ii) e aqui está o que eu quero dizer sobre ela: *eu desejava que, vendido e liquidado o negocio, elle viesse logo para aqui, a fim de tratar de seus estudos interrompidos ou de alguma outra cousa*.

Na verdade, um constituinte com função de Tema orienta o ouvinte com respeito aos Tópicos do discurso em relação aos quais o conteúdo da oração seguinte deve ser interpretado. Para Dik (1989), um constituinte com função de Tópico apresenta a entidade sobre a qual a informação é fornecida ou solicitada no discurso.

A propriedade mais importante do Tema é estar fora da oração propriamente dita. Dessa forma, não há razão para se considerar um Tema como deslocado à esquerda. No exemplo (6) a seguir, por exemplo, o Tema *suas despesas com automóvel* se relaciona com a oração por razões estritamente pragmáticas, não podendo, assim, ser governado por regras sintáticas. Há, porém, como se observa em (5) acima, casos nos quais o Tema se relaciona com a oração por meios sintático-semânticos.

- (6) Quanto às suas despesas com automóvel, ajustaremos contas depois. (Laura, 2003)

Um esquema para o exemplo (5) é (7a) abaixo, em que o Tema é retomado dentro da oração por um pronome. Em (7b), tem-se o esquema para (6), em que o Tema não é retomado na oração.

- (7) a. (x<sub>1</sub>)Tema, (...(x<sub>1</sub>)...)Oração  
b. (x<sub>1</sub>)Tema, (.....)Oração

Uma outra propriedade apresentada por Dik é o fato de o Tema geralmente preceder a Oração completa. O Tema também pode ter seu próprio *status* ilocucionário, diferente daquele da oração que o segue. Foram encontrados, na língua escrita, casos de Tema com ponto de interrogação – e até de exclamação – sugerindo que o status ilocucionário do Tema é diferente da oração, conforme (8) abaixo:

- (8) A prefeitura? Sim, foi ela que interrompeu a viagem que eu tinha certa para amanhã. (Laura, 2003)

A estratégia do falante nesse caso é: (i) você quer saber alguma coisa sobre o Tema X?; (ii) aqui está o que eu posso dizer sobre X... Esta é mais uma prova de que o

Tema está fora da oração, uma vez que a oração não pode ter duas modalidades ao mesmo tempo: uma interrogativa e outra declarativa.

O Tema não tem função sintática, nem semântica e, conseqüentemente, nenhuma marca correspondente à de seu constituinte correferencial dentro da oração. O Tema geralmente ocorre na forma não marcada, como se pode observar em (9). Podem, porém, aparecer casos em que o Tema é marcado por alguma partícula, conforme (10).

- (9) *As figurinhas das balas holandesas* – estas eram da nossa infância. (Laura, 2003)
- (10) *Quanto ao Jorge*, ele me parece sempre apressado, na prosa, só em Calunga tendo conseguido alguma forma de unidade. (Laura, 2003)

Com base nesses argumentos, pode-se dizer que o Tema origina-se fora da oração, e isso torna possível dizer que o Tema não é extraído da oração, como pesam alguns, mas, ao contrário, a oração é que é ajustada ao Tema.

### **As construções de Tema na Abordagem Multissistêmica**

Como já explicitado acima, a Abordagem Multissistêmica estabelece que as expressões linguísticas podem se desenvolver em categorias simultâneas em todos os sistemas da língua. Dessa forma, uma construção de Tema pode ser analisada tanto no sistema discursivo, quanto gramatical, além do semântico e lexical. Como se pode observar na seguinte citação de Castilho (2010):

[As construções de tópico] dispõem simultaneamente de propriedades discursivas (como tópicos do discurso), gramaticais (como sintagmas localizados fora dos limites sentenciais), semânticas (como expressões que representam ideias ausentes da memória de curto prazo) e lexicais (como um conjunto de palavras recrutadas praticamente em qualquer domínio do vocabulário). (grifos do autor). (CASTILHO, 2010, p.281)

A título de exemplo, tome-se a seguinte ocorrência extraída de Laura (2003):

- (11) *Os meus dois colegas* Condes de Valadares, e Povodile, o primeiro enjoou logo que saímos, o primeiro vomitou horrorosíssimamente e havia dias em que Ø vomitava cinco, e seis vêzes, porém com a felicidade que imediatamente Ø achava de vomitar, Ø entrava a comer com tanta vontade e gosto, que parecia que Ø não tinha tido nada. Com êste trabalho Ø estêve vinte e tantos dias de cama, porém já há dias que Ø passa bem, e Ø saiu desta tormenta mais gordo; o de Povodile passou os primeiros doze dias sem enjoar, e quando nos parecia que Ø seria o único que passasse bem, veio-lhe um ataque, da sua gota reumática com grandíssima fôrça que o tem feito padecer infinito; tive o gosto que as minhas prevenções lhe fôssem a ele de utilidade, porque o não consentir o meu médico que êle se sangrasses, o grande uso que lhe fêz fazer do leite das minhas burras, o obrigou a umas tais descargas que êle confessou que nunca Ø tivera maiores nem Ø recebera semelhante alívio em tão pouco tempo, finalmente Ø fica bom de forma que já Ø estêve capaz de ir tomar posse do seu Govêrno.

Este exemplo, do século XVIII, tem um Tema complexo (*Os meus dois colegas Condes de Valadares, e de Povodile*), pois, inicialmente, somente uma parte do Tema (*Conde de Valadares*) é retomada por uma anáfora lexical (*o primeiro*) com a função pragmática de Tópico Novo, que se estabelece, na seqüência textual, como um Tópico Dado até que se esgotem comentários sobre ele e só depois se passa a falar sobre a outra entidade introduzida pelo Tema (*Conde de Povodile*). O correferente (*o de Povodile*) torna-se, agora, um outro Tópico Novo, que se estabelece também como um Tópico Dado no texto até ser esgotado. Esta análise de Laura (2003), sob os pressupostos da Gramática Funcional de Dik (1997), não apresenta nada que possa ser desabonado pela Abordagem Multissistêmica, uma vez que estamos falando de tópicos discursivos, uma propriedade discursiva relacionada às construções de Tema.

Outras características, no entanto, devem ser exploradas, agora sob o enfoque da Abordagem Multissistêmica. A primeira diz respeito a propriedades gramaticais. A expressão linguística posicionada no início da sentença (*Os meus dois colegas Condes de Valadares, e de Povodile*) se caracterizaria sintaticamente como um Sintagma Nominal com função de sujeito dentro da primeira oração que o segue. Esta função sintática é possível de ser verificada na Abordagem Multissistêmica por meio do



princípio de projeção<sup>3</sup>, que, conforme Castilho (2010), explica a colocação das palavras na sentença. No caso do exemplo acima, houve a movimentação de um determinado constituinte para a esquerda da sentença.

Uma outra propriedade que também deve ser observada diz respeito ao sistema semântico da língua. Note-se que a expressão da construção de Tema é feita por elementos que não estão na memória de curto prazo do interlocutor. Pode-se tratar, como afirma Laura (2003), do conhecimento compartilhado entre escritor e leitor da carta. O locutor pressupõe, dessa forma, que seu interlocutor sabe, mesmo que não tenham sido mencionados no texto, quem são os Condes de Valadares e de Povodile e que ambos são amigos do escritor da carta.

Por fim, no que se refere ao sistema lexical, podem-se observar expressões comuns do vocabulário da língua portuguesa na forma de substantivo (*amigos*), pronome (*meus*), artigo (*os*), numeral (*dois*).

### **Os tematizadores no português paulista**

Nesta seção, propõe-se uma classificação dos tematizadores com base em características morfossintáticas, exemplificando os tipos de partículas especiais que são usadas para marcar as construções Tema no português paulista, ou seja, os tematizadores, em cartas escritas no período concernente aos séculos XVIII, XIX e XX. Assinalam-se também algumas particularidades associadas a essas partículas, em especial nos contextos mostrados aqui.

Combettes e Prévost (2001) e Prévost (2008) estabelecem uma classificação morfossintática dos tematizadores na língua francesa. Nessa perspectiva, os marcadores podem ser classificados em (i) sintagmas preposicionados, como *à propos de*, *au sujet de*, *quant à*, etc; (ii) formas verbais participiais, como *s'agissant de*, *concernant*, etc e (iii) locuções formadas de preposição mais pronome relativo, como *pour ce qui regarde*, *en ce qui concerne*, *pour ce qui est de*, etc.

---

<sup>3</sup> Castilho (2010) adota o sentido mais comum que se tem na língua de projeção, o de “lance, arremesso”, para mostrar como ocorre esse princípio na língua. Deve-se lembrar que o princípio de projeção pode ser aplicado a qualquer sistema da língua.

O que se pode notar é que o português paulista também apresenta esta mesma classificação. Assim, em relação aos sintagmas preposicionados, encontramos casos com *sobre*, *quanto a* e *relativamente a*. Começemos com um exemplo do século XVIII referente a *sobre*:

- (12) **Sobre iSso** enaõ Sey Sefoi mas alguã or dem devossaExcelencia que sendo eu ofiSsial [p. 2] OfiSsial da camera afiZeraõ Sem medar parTe (Cartas de militares e capitão mor de São Sebastião e Vila Bela, 3 de dezembro de 1722)

Veja que, neste exemplo, o tematizador *sobre* antecede o demonstrativo *isso*, o que indica que o escritor da carta usa uma construção de Tema para, no sistema discursivo, tornar algum referente citado anteriormente no texto o tópico discursivo a ser desenvolvido a partir de então. Gramaticalmente, pode-se observar que, neste exemplo, a construção de Tema não apresenta um correferente dentro da oração. Estas mesmas características podem ser observadas também no exemplo a seguir do século XIX. Observe, no entanto, que o demonstrativo *este*, neste caso, está associado ao nome *objecto*.

- (13) **Sobre este objecto** ja declarei meus sentimentos em hũa | memoria, ou informaçãõ, que dirigi em 1816 ao Doutor | Dezembargador, e Ouvidor de Itu Miguel Antonio | de Azevedo, eanda comosdocumentos, que acompanharãõ | ao Officio, que V.Ex.<sup>a</sup> fez-me ahonra dirigir; a elle | ||2v. pois me reporto submettendo o meu parecer a outro | qualquer, que for mais util aoServiço d.'El Rei Nos= | so Senhor, eao bem dos Povos desta Capitania. o sintagma [comosdocum.tos] aparece rasurado no trecho sublinhado, o que pode permitir uma outra leitura. (Cartas de leitores e redatores, 14 de outubro de 1820)

Todavia, no exemplo, a seguir, do século XX, o demonstrativo *aquelas* tem a função, não de trazer um elemento que antes fora citado no texto, mas trazer para o texto um referente que é conhecido pelos interlocutores, ou seja, trata-se de um conhecimento partilhado entre os interlocutores. Da mesma forma, tanto escritor quanto leitor sabem do que se trata o referente *gravações* na posição de Tema no exemplo

abaixo. Castilho (2008) já tratara do uso dos demonstrativos na inserção e retomada dos tópicos discursivos.

- (14) ***Sobre aquelas gravações, eu já estou comprando as fitas e<a>guardando o novo catálogo pra ver se chegou + novidades.*** (Cartas particulares de VK, 08 de janeiro de 1991)

Passemos agora aos casos de *quanto a* encontrados no português paulista. Começemos com um exemplo do século XVIII.

- (15) **Em quanto ao que ella continha**, talvez seriam palavras picantes, talvez seriam indecentes, talvez seriam somente ambiguas, talvez seriam as mais innocentes do mundo, talvez seriam expressões incorrectas, talvez semelhante parentese nem existio. (Aldeamento de Índios, século XVIII)

Neste caso do século XVIII, aparece ainda uma forma que talvez seja a mais antiga – *em quanto a* – como marcadora do Tema, mas pode também encontrar nesse mesmo século a forma *quanto a* com a supressão de *em*, como se pode ver no exemplo (16) abaixo:

- (16) **Quanto ao requerimento dos In dios** he verdadeiro naparte *que* dis ser oactual Capitam Mor João de Lima, tibio frouxo, einneto *para* governar, pois alem dele ver estes defeitos gerais nos Indios do Brazil, creio *que* nele reina mais a priguica (Aldeamento de Índios, século XVIII)

Isso pode indicar que as duas formas ocorreram simultaneamente, pelo menos no século XVIII, e que a forma *em quanto a* pode ser a mais antiga. Salienta-se que, no entanto, um estudo que se voltasse para séculos anteriores ao XVIII poderia confirmar isso. É interessante observar, nesse aspecto, que *em quanto a* aparece em outras línguas neolatinas como marcador de Tema, é o caso, por exemplo, do galego em (17) abaixo.

- (17) **(Y) (I) En canto a** comer, n-a sua casa comíase bem. (TRIGO, 2005)

Nos séculos XIX e XX, no entanto, a forma *quanto a* é a única entre as duas encontradas no português paulista. Observe exemplos destes dois séculos:

- (18) **quanto ao pessoal** é o menos sujo possível: sommos 3 estudantes, teem mais: engenheiros, agrimensores, desenhistas e 2 bachareis *que* são os chefes da repartição e dous rapazes mais que deixaram os estudos: de modo que não posso estar melhor servido
- (19) **Qto as letras de 'Tonw of Crows' e 'Crocodiles'** eu tbém ã achei por aqui, mas "esperança é a última que morre", né? (carta particulares do século XX, 08 de janeiro de 1991)

Deve-se notar que, da mesma forma que *sobre*, a partícula especial *quanto a*, nestes exemplos, é utilizada como introdutora de tópicos discursivos. Assim, propriedades típicas de tópicos discursivos (cf. Jubran, 2006) estão presentes nos trechos citados acima e mesmo nos outros exemplos a serem citados no decorrer deste artigo. Um tópico discursivo pode ser descrito da seguinte maneira, o que está de acordo com algumas propriedades da marcação de Tema apresentadas anteriormente:

O tópico decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o grau de conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos compartilhados entre eles, sua visão de mundo, o background de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições. (JUBRAN, 2006, p. 90)

*A respeito de e relativamente a* são outros dois exemplos de tematizadores que ocorrem no português paulista:

- (20) **arespeito dos dois nomeados no requerimento para Capitains Mores** o Felis daCunha ja eser ceo odito posto e teve baixa infame por intrigante, bebado, emais vicios abominaveis, o Joaquim Correa he o Soldado men cionado neste requerimento *que* deo pancadas noactual Capitam Mor, não he dos peiores

Índios desta Aldeia, he rapasagil, so oaxo algum tanto propenso aenbriages, defeitogeral dos Índios. (Aldeamento de Índios, século XVIII)

- (21) **Relati -vamente á proposta que eute tinha dito que ia conversarcom o Antonio** ficou emnada; nem de leve toqueino assumpto (cartas particulares de Washington Luiz, século XIX)

Em certa medida, veja que o exemplo (20) acima com *a respeito de* tem características parecidas com o do exemplo (11) dado anteriormente. Veja que o escritor da carta introduz o tópico discursivo *a respeito dos dois nomeados no requerimento para Capitains Mores* e, depois, retoma os dois nomes nas sentenças subseqüentes, bifurcando, assim o supertópico em dois subtópicos. Primeiramente, desenvolve-se o tópico *Felis da Cunha*, um dos nomeados, e, posteriormente, desenvolve-se o outro tópico relativo ao segundo nomeado, *Joaquim Correa*.

O segundo grupo de tematizadores descritos por Combettes e Prévost (2001) e Prévost (2008) que aparecem no português paulista refere-se aos tematizadores com formas verbais participiais. No entanto, os exemplos encontrados no português paulista são com as expressões *em se tratando de* e *por falar em*, que poderiam ser mais bem descritas como casos de orações reduzidas por gerúndio e por infinitivo. Todas estas ocorrências datam do século XX, o que indica se tratar de expressões mais recentes no português paulista, pelo menos no que tange à marcação de Tema. Veja os dois casos:

- (22) **Em se tratando da festa**, preferimos uma coisa mais íntima. (cartas particulares do século XX)
- (23) **Por falar em aniversário**, você vai via-jar no carnaval nos dias 8, 9, 10, 11 e 12 de fevereiro? (cartas particulares do século XX)

Ambos os exemplos estão em uma mesma carta. Trata-se de uma carta extensa com a presença de vários tópicos discursivos, ou, pelos menos, dois supertópicos: a banda de rock *Echo & the Bunnymen* e a festa de aniversário da escrevente. No primeiro exemplo, com *em se tratando de*, a escrevente seleciona um tópico a ser desenvolvido por um determinado tempo. O mesmo ocorre no exemplo (23) com *por falar em*. Deve-se notar, no entanto, que *por falar em*, apresenta uma particularidade. A narradora

estava “falando” sobre música, discos e CDs que havia comprado e ganhado. Veja um trecho:

- (24) Eu ganhei alguns discos e os levei p/ tro-||car e veio esse do Echo e um do "Waterboys".O "Ocean Rain" eu vou ganhar de aniversário, ah! **Por falar em aniversário**, você vai via-|jar no carnaval nos dias 8, 9, 10, 11 e 12de fevereiro? Não viaja não, álias, viajasim! Vem pra cá, please! Dia 11/02 [rasurado, 1 palavra]o pessoal lá da [rasurado, 2 palavras] <Treibhaus> vai me daruma festa que só vai das 0:00h até oúltimo sobrevivente, ré, ré, ré ...

Repare que a escrevente fala sobre um disco que iria ganhar de aniversário. Isso faz com que a narradora ative *aniversário* como tópico discursivo a partir da sequência seguinte, iniciando essa sequência por meio de uma construção de Tema marcado pela expressão *por falar em*.

A última classe de tematizadores refere-se à locuções formadas de preposição mais pronomes relativos. São os casos de *no que toca a*, *no que tange a*, *no que se refere a*, *no que concerne a*, entre outros, que poderiam ser descritos como orações adjetivas sem cabeça. No entanto, foram encontrados, no *corpus* do português paulista, apenas exemplos com *no que toca a*, exemplificados abaixo:

- (25) **Noque toca ao Ser Rigurozo eu no Castigo**, VossaExce llencia Sepode mandar informar porpeSsoa *que* neste particullar falle dezentreSado, *que* lhe afirmo aVossaExcelen Cia *que* há hum anno, ehum mes *que* estamos aqui, Somente ahum Indio por nome Salvador, pedy ao Coronoeel Francisco Pintto omandasse Castigar (Aldeamento de Índios, 21 de setembro de 1735)
- (26) **enoquetoC[qu – rasurado]a aosindios** não digo aVossamerce nada, pois detudo tem noticia *que* Veviam e[rasurado]morriam Como erege (Aldeamento de Índios, 24 de agosto de 1735)

Ambos os exemplos são do século XVIII. Em ambos os exemplos, pode-se observar novamente que o escritor, por meio dos Temas marcados, introduz um tópico no discurso para desenvolvê-lo a partir daí.

Interessante dessas formas com preposição mais pronome relativo é o fato de que elas podem coocorrer com variantes como *no tocante a*, *concernente a* – que seriam os casos de formas participiais descritas acima –, *com referência a*, entre outras.

### Considerações finais

A partir das ideias da Abordagem Multissistêmica Castilho (2007, 2010) acerca da simultaneidade dos sistemas, mostramos que o Tema e, em especial, os tematizadores podem ser analisados, nessa perspectiva, em todos os sistemas linguísticos, apresentando alguma particularidade nos sistemas lexical, gramatical, semântico e discursivo.

Por outro lado, mostramos também algumas ocorrências de tematizadores na história do português paulista estabelecendo uma classificação desses marcadores em três grupos: (i) os preposicionais *sobre*, *quanto a*, *relativamente a* e *a respeito de*; (ii) participiais e orações reduzidas por gerúndio *em se tratando de* e *por falar em*; (iii) a forma com preposição e pronome relativo *no que toca a*.

Por outro lado, foi mostrada também a característica discursiva dos tematizadores de ativar um tópico do discurso.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, A.; LOPES, C. **Críticas, queixumes e bajulações na imprensa brasileira do século XIX. Cartas de Leitores**. RJ, UFRJ/Faperj, 2006.

CASTILHO, A. T. Abordagem da língua como um sistema complexo: contribuições para uma nova Linguística Histórica. In: CASTILHO, A. T. de; MORAIS, M. A. T.; LOPES, R. E. V.; CYRINO, S. M. L. (orgs.) **Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro**. São Paulo: FAPESP, Campinas: Pontes Editores, 2007. p.329-360.

\_\_\_\_\_. Demonstrativos. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. de M. **Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. pp. 117-136.

\_\_\_\_\_. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COMBETTES, B.; PRÉVOST, S. Evolution des marqueurs de topicalisation. **Cahiers de praxématique**, 37, 2001, p.103-124

DIK, S. C. **The theory of Functional Grammar**. Volume 1. Berlin: Mouton de Gruyter, 1989.

\_\_\_\_\_. **The theory of Functional Grammar**. Volume 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997

GIVÓN, T. **On understanding Grammar**. New York: Academica Press 1977.

JUBRAN, C. A. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. A. S.; KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. pp. 89-132.

LAURA, F. I. **A expressão do Tema em Português: do século XVIII ao século XX**. 2003. 82f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.

PORHIEL, S. Les marqueurs de thématization: des thèmes phrastiques et textuels. **Travaux de linguistique**, nº51, 2005, p.55-84.

PRÉVOST, S. Quant à X et á propôs de X du XIV<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle. **L'information grammaticale**, nº118, juin 2008.

SIMÕES, J. da S.; KEWITZ, V. **Cartas dos séculos XVIII e XIX: aldeamento de índios, cartas paulistas da BNRJ e correspondência passiva de Washington Luiz**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

SIMÕES, J. da S. **Sintaticização, discursivização e semanticização das orações de gerúndio no português brasileiro**. Volume 2. 2007. 97f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TRIGO. I. B. Marcadores explícitos de tópico em Galego e Português: equivalências e divergências. In: RIO-TORTO, G. M.; FIGUEIREDO, O. M.; SILVA, F. **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. vol. 1. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p.253-262.

Artigo recebido em: 31.03.2012

Artigo aprovado em: 22.06.2012



## Construções de duplo objeto em dois dialetos brasileiros

Rerisson Cavalcante\*  
Isis Barros<sup>o</sup>

**Resumo:** Nesse artigo, analisamos o fenômeno de omissão da preposição em complementos dativos em dois dialetos brasileiros: o da comunidade de Helvécia (BA) e o da Zona da Mata (MG). Partimos da constatação de que a omissão da preposição não é um fenômeno homogêneo nos dois dialetos, pois os contextos em que ocorre não são idênticos. Levantamos, então, a hipótese de que essas diferenças resultam de processos morfossintáticos distintos na derivação dessa estrutura. Defendemos que, em Helvécia, ocorre um processo de atribuição alternativa de caso, de modo semelhante ao fenômeno das construções de duplo objeto do inglês. Na Zona da Mata, por outro lado, ocorre um fenômeno diferente do que há em inglês e em Helvécia. A omissão é condicionada pela adjacência da preposição a um elemento que funcione como núcleo D<sup>o</sup>, o que explica porque o apagamento pode ocorrer independente da posição que o complemento ocupa em relação ao verbo e ao complemento direto e porque não pode ocorrer diante de pronomes indefinidos.

**Palavras-chave:** complementos dativos; português brasileiro; atribuição de caso; preposições.

**Abstract:** In this paper we analyze the phenomenon of omission of the preposition in dative complements in two Brazilian dialects: the dialects of Helvécia (state of Bahia-Brazil) and Zona da Mata (state of Minas Gerais-Brazil). The main hypothesis of this study is that the omission of the preposition is not a homogeneous phenomenon in both dialects, but it is the result of different syntactic processes. In Helvécia, there is an alternative process of Case assignments, which is similar to the phenomenon of double object constructions in English. On the other hand, in Zona da Mata, a different phenomenon takes place. The omission is conditioned by the adjacent preposition, an element that functions as D<sup>o</sup> head, which explains why the deletion can occur regardless of the position in which the dative complement is and why it can not occur before quantifiers and indefinite pronouns.

**Keywords:** dative complements; Brazilian Portuguese; Case assignment; prepositions.

### 1. Introdução

A proposta desse artigo é analisar o(s) processo(s) que desencadeia(m) a omissão da preposição que introduz complementos dativos (tradicionalmente conhecidos por objetos indiretos de verbos bitransitivos) em dois dialetos do português

---

\* Mestre em Letras pela UFBA. Doutorando em Semiótica e Linguística Geral pela FFLCH/USP. Bolsista FAPESP (processo número 2008/00073-0).

<sup>o</sup> Graduada em Letras Vernáculas pela UNIME. Mestranda em Letras pelo PPGLL/UFBA. Bolsista CNPq.

brasileiro (PB): o dialeto da região da Zona da Mata de Minas Gerais e o dialeto da comunidade de Helvécia (município de Nova Viçosa), Bahia.<sup>1</sup>

A hipótese principal do trabalho é que a omissão da preposição não é um fenômeno homogêneo nos dois dialetos, mas é resultado de processos sintáticos distintos.

Segundo a tradição gramatical, a realização canônica de um complemento dativo em português é através de um sintagma nominal (doravante DP ou NP) introduzido pela preposição *a* (cf. (1a)) ou através de pronomes clíticos como *me*, *te* e *lhe* (cf. (1b)).

- (1) a. Ela deu um presente *ao filho*.  
b. Ela *me/te/lhe* um presente.

No entanto, vários estudos têm apontado que o PB vem passando por um já avançado processo de mudança na realização dos complementos dativos (cf. Torres Morais & Berlinck, 2006), especialmente os de terceira pessoa. O processo é caracterizado pela: (i) progressiva substituição da preposição *a* por *para* (cf. (2a)); (ii) e perda do pronome clítico *lhe*<sup>2</sup>, substituído pelo pronome forte *ele/ela*, introduzido por uma preposição (cf. (2b)).

- (2) a. Ele deu flores *para a namorada*.  
b. Ele deu flores *para ela*.

Além desses processos de mudança, ainda pode ser registrado um outro tipo de realização dos complementos dativos, com abrangência mais restrita dentro do PB. Em pelo menos dois dialetos, o da Zona da Mata de Minas Gerais (cf. Scher, 1996) e o da

---

<sup>1</sup> Para mais informações acerca dessas regiões, o leitor pode consultar Scher (1996) sobre a Zona da Mata e Baxter, Lucchesi & Ribeiro (2009) sobre a comunidade de Helvécia.

<sup>2</sup> Em alguns dialetos, o pronome *lhe* é usado na função de complemento direto (ou mesmo indireto) de segunda pessoa do singular, relacionado ao pronome *você*, numa espécie de alternância com o *te*.

(i) Eu *lhe/te* vi ontem.  
(ii) Eu *lhe/te* disse para não sair de casa.

comunidade afro-brasileira de Helvécia<sup>3</sup>, Bahia (cf. Barros, 2008), os dativos podem opcionalmente dispensar a presença da preposição, como mostram os exemplos (3) e (4).

Zona da Mata de Minas Gerais

(3) Eu dei *o rapaz* o livro. (Scher, 1996: 12)

Helvécia, Bahia

(4) Quando chegou a hora, deu *o japonês* vinte mil. (Barros, 2008)

Esse artigo analisa as propriedades dessas construções de acordo com o quadro teórico do programa minimalista (cf. Chomsky, 1995, 2000) e da morfologia distribuída (cf. Halle & Marantz, 1993). Os dados utilizados na pesquisa são oriundos de duas fontes:

(i) para o dialeto da Zona da Mata, dados de intuição, ou seja, de julgamentos de aceitabilidade de sentenças, por parte de falantes nativos, de acordo com a metodologia amplamente utilizada nos trabalhos de sintaxe formal (cf. Chomsky 1965 e seguintes), registrados no trabalho de Scher (1996) sobre dativos não-preposicionado no dialeto mineiro; dados adicionais de intuição por parte de falantes mineiros foram retirados de Cavalcante (2009).

(ii) para Helvécia, devido à impossibilidade do acesso a julgamentos de aceitabilidade por parte dos falantes do dialeto, recorreremos a dados do *corpus* do projeto

---

<sup>3</sup> Discutindo as hipóteses sobre as origens das mudanças estruturais do português brasileiro, Lucchesi & Mello (2009) defendem que a omissão da preposição em dativos deve ser considerada um caso de reestruturação original da estrutura gramatical do português, incompatível com a hipótese da deriva secular, mas em conformidade com o previsto em casos de transmissão linguística irregular.

A proposta dos autores, entretanto, depende de um pressuposto não explicitado quanto ao *status* estrutural da omissão da preposição. Se for simplesmente um exemplo de perda do marcador de Caso (i.e., da preposição), a omissão pode ser vista como mais compatível com a hipótese da deriva do que com a transmissão linguística irregular, por ser um exemplo de enfraquecimento e queda da morfologia, contrariando, assim, a proposta de Lucchesi & Mello (2009).

Neste artigo, entretanto, mostramos que, tanto no dialeto de Helvécia quanto no da Zona da Mata, a omissão da preposição é sintaticamente condicionada, não podendo ser considerada um simples caso de perda de morfologia. A análise esboçada aqui, dessa forma, fornece evidência teórica adicional para a ideia de Lucchesi & Mello de que os dativos não-preposicionados favorecem a hipótese da transmissão linguística irregular. Para uma discussão mais detalhada dessa questão, vide Cavalcante (em preparação).

*Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*, coordenado pelo professor Dante Lucchesi (cf. Lucchesi, Baxter & Ribeiro (2009)), documentados em Barros (2008) e em Lucchesi & Melo (2009).

O confronto dos dados dos trabalhos descritivos de Scher (1996) sobre a Zona da Mata e de Barros (2008) e Lucchesi & Mello (2009) sobre Helvécia revela que o fenômeno de omissão da preposição não tem comportamento homogêneo nos dois dialetos, mas apresenta condicionamentos morfossintáticos distintos, como apontado por Cavalcante (2009) e Cavalcante & Barros (2009).

Nossa análise defende que, em Helvécia, a omissão é resultado de um processo de atribuição diferenciada de Caso abstrato, como consequência da ausência da preposição na derivação sintática (de modo semelhante ao que ocorre nas bem estudadas construções de duplo objeto de línguas como o inglês), ao passo que, no dialeto mineiro, ocorre um processo (morfo-)sintático de fusão entre a preposição (presente na derivação) e o determinante, o que pressupõe a própria presença da preposição na derivação, do modo semelhante ao movimento V-to-T de línguas românicas.

O artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, revisamos as características do fenômeno de duplo objeto no inglês e a análise clássica de Larson (1988) sobre as construções bitransitivas e a alternância dativa; na seção 3, apresentamos as características da omissão da preposição no dialeto da Zona da Mata mineira, conforme descrito por Scher (1996) e Armelin (2008), e propomos uma nova generalização sobre os dados; na seção 4, apresentamos as características da omissão da preposição no dialeto de Helvécia; na seção 5, apresentamos nossa proposta de análise; na seção 6, encerramos o texto com uma conclusão.

## **2. As double object constructions do inglês**

Antes de analisarmos as características da omissão da preposição em Helvécia e na Zona da Mata, faremos uma breve revisão das propriedades do fenômeno de duplo objeto do inglês, em que um complemento dativo também pode ocorrer sem a realização da preposição. Não é nosso objetivo apresentar aqui uma revisão sistemática da literatura sobre o tema, algo que estaria além das limitações deste artigo, mas apontar as

principais propriedades das construções de duplo objeto que são identificadas na literatura. Para uma revisão mais detalhada do tema, remetemos os leitores a Scher (1996) e Torres Morais (2007).

Pesquisas sobre o tema apontam as seguintes características principais para o fenômeno da omissão da preposição de dativos do inglês:

I. A omissão ocorre unicamente com a ordem [V DP<sub>DAT</sub> DP<sub>TEMA</sub> ], em que há adjacência estrita entre o complemento dativo e o verbo (cf. (5a)). A ausência da preposição é agramatical na ordem [V DP<sub>TEMA</sub> DP<sub>DAT</sub> ], quando o complemento direto (tema) rompe a adjacência (cf. (5b)) entre o verbo e o dativo. Acrescente-se ainda que, na ordem [V DP<sub>DAT</sub> DP<sub>TEMA</sub>], a preposição não apenas pode, mas deve ser omitida. A sua presença é marginal ou inaceitável.

- (5) a. I gave *Mary* a book.  
b. I gave a book \*(to) *Mary*.

A relação entre a ordem dos complementos em relação ao verbo e a presença/ausência da preposição aponta para a probabilidade de que a omissão esteja diretamente relacionada à inversão dativa e que, portanto, inversão e omissão sejam consequências de um mesmo fenômeno mais básico.

II. O complemento dativo pode sofrer passivização, sendo alçado para a posição de sujeito em sentenças passivas (cf. (6a)), o que não ocorre em línguas que não possuem construções de duplo objeto, como as línguas românicas (cf. (6b)).

- (6) a. *Mary* was given a book.  
b. \* *Ela* foi dado/dada um livro.

Por outro lado, quando é o complemento direto (tema) a ser alçado para a posição de sujeito, o dativo não pode ocorrer sem preposição, como mostra o exemplo em (7).

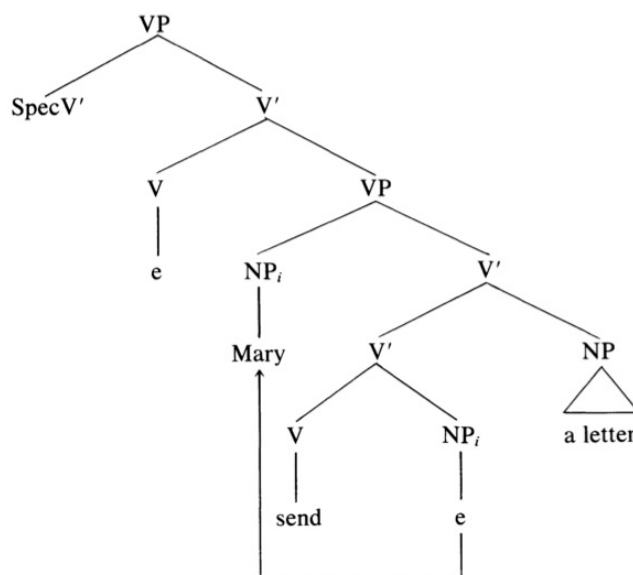
- (7) A book was given \*(to) *Mary*.

Esses fatos parecem apontar que a ausência da preposição provoca (ou decorre de) uma alteração no *status* categorial do complemento, que deixa de funcionar como um PP com Caso oblíquo, e passa a se comportar como um DP com Caso acusativo. Em construções passivas, como em (6a) e (7), em que o Caso acusativo não está disponível, o dativo precisaria receber Caso de outro elemento. Os únicos Casos disponíveis para o licenciamento do dativo seriam o nominativo (atribuído por T) ou o oblíquo (atribuído pela preposição). Daí decorreria a complementariedade entre o alicamento do DP dativo e a presença da preposição: quando o complemento direto é o elemento promovido a sujeito, ele recebe o Caso nominativo (cf. (6a)), fazendo com que a única alternativa de licenciamento do DP dativo seja através da preposição. Isso explicaria a agramaticalidade de (7) na ausência da preposição: não há nenhum Caso estrutural disponível para o complemento dativo.

Essas características parecem apontar que as construções de duplo objeto, em inglês, não decorrem apenas de um processo de omissão fonética/fonológica do item lexical, mas são um fenômeno sintaticamente condicionado e, por hipótese, relacionado a um processo alternativo de atribuição de caso ao complemento dativo. Na literatura sobre o tema, é possível encontrar diversas implementações técnicas dessa intuição. Nesse artigo, porém, não entraremos no mérito da comparação ou avaliação das várias análises existentes. Para os propósitos do trabalho, são suficientes a delimitação das características gerais de que a análise deve explicar e a apresentação das linhas gerais do trabalho clássico de Larson (1988) sobre o tema.

Larson (1988) propõe que, nas construções de duplo objeto, ocorre, internamente ao VP, um processo semelhante ao de passivização no nível da sentença. Na ausência da preposição atribuidora de Caso oblíquo/dativo, o NP/DP dativo se moveria para o especificador do VP para receber Caso (acusativo), como na representação em (8), com posterior movimento do verbo para a posição de V mais alta (que corresponde ao *v*-zinho em versões mais recentes da análise de VP-shell; cf. Chomsky, 1995). Assim, de acordo com essa análise, a inversão da ordem decorreria exatamente da ausência da preposição na estrutura.

(8)



(Larson 1988: 357)

No sistema de Larson (1988), enquanto o dativo recebe Caso *estrutural* acusativo, o complemento direto receberia Caso *inerente* do verbo ou, mais especificamente, do V', (formado por V + NP<sub>DAT</sub>).

Deixando de lado, por ora, a implementação técnica da análise, essas são as duas propriedades que nos interessam mais diretamente aqui: (i) a adjacência obrigatória do complemento dativo ao verbo e (ii) a possibilidade de passivização do dativo.

Nas próximas seções, veremos que a omissão da preposição no dialeto de Helvécia apresenta características semelhantes ao fenômeno de duplo objeto do inglês, ao contrário do que ocorre no dialeto da Zona da Mata.

### 3. Dativos sem preposição na Zona da Mata

Nesta seção, trataremos do processo de omissão da preposição em complementos dativos no dialeto da Zona da Mata mineira a partir da descrição realizada no trabalho de Scher (1996). Segundo a autora, o fenômeno apresenta diferenças significativas em relação às construções de duplo objeto do inglês. A principal diferença está relacionada ao requerimento da adjacência, que não se aplica no dialeto mineiro. Em outras palavras, a preposição pode ser omitida tanto na ordem [V

DP<sub>DAT</sub> DP<sub>TEMA</sub> ], como no inglês, quanto na ordem [V DP<sub>TEMA</sub> DP<sub>DAT</sub> ], o que é impossível em inglês e em quase todas as línguas que apresentam *construções de duplo objeto*.

- (9) a. Eu dei *o rapaz* o livro. (Zona da Mata)  
b. Eu dei o livro *o rapaz*.  
(Scher, 1996)

Outra diferença apontada por Scher (1996) é que o dialeto da Zona da Mata não permite o alçamento do complemento dativo para a posição de sujeito da sentença, como mostra o exemplo em (10) (cf. também (6b)). Dessa forma, com relação à passivização, o dialeto mineiro se comporta de modo mais semelhante aos demais dialetos do PB (que não omitem a preposição nem permitem a passivização do dativo) do que ao inglês.

- (10) a. \* *Os meninos* foram dados um livro. (Zona da Mata)  
b. *The students* were given a book. (Inglês)

Uma peculiaridade (apontada também por Armelin, 2008) é que o dialeto mineiro permite a ausência da preposição independente do objeto tema ser nulo (cf. (10)), o que não ocorre em inglês.

- (11) a. Ele entregou o pai  $\emptyset$ . (Armelin, 2008)

Esse fato, entretanto, provavelmente está ligado à propriedade mais geral de o PB permitir objetos nulos (o que o inglês não permite) do que a propriedades específicas das construções dativas nesse dialeto.<sup>4</sup>

Dados esses fatos, Scher (1996) conclui que a omissão da preposição no dialeto mineiro é qualitativamente diferente do fenômeno de duplo objeto de línguas como o inglês. A autora, então, levanta a hipótese de que, na Zona da Mata, não se verifica um fenômeno sintaticamente condicionado, mas um processo fonético (ou fonético-

---

<sup>4</sup> Note-se, então, que, uma vez que a ausência da preposição, no PB, ocorre independentemente da adjacência do dativo ao verbo, a posição da categoria vazia que corresponde ao objeto direto poderia ser tanto pré-dativo ou pós-dativo.



fonológico) de apagamento da preposição (i.e., algo que ocorreria, provavelmente, em PF), como, por exemplo, a crase da preposição com a vogal final do verbo anterior.

Contrariando essa hipótese, Cavalcante (2009) argumenta que a possibilidade de crase não explicaria os casos em que a omissão da preposição se dá na ordem [V DP<sub>TEMA</sub> DP<sub>DAT</sub>]. Nessa configuração, não há adjacência entre a preposição *a* e a vogal final do verbo. Uma alternativa para esse problema seria postular que, nesses casos, a crase pode ocorrer por adjacência entre a preposição *a* e a vogal final do próprio complemento direto, que se interpõe entre o dativo e o verbo. Essa alternativa também deve ser descartada, pois a omissão da preposição também é possível quando o elemento que antecede o dativo finda em consoante, como em (12).

(12) O Marcos deu os livros (a)o pai.

Armelin (2008), na mesma linha de investigação, mas já dentro do quadro da morfologia distribuída (i.e., assumindo um sistema com inserção lexical tardia, pós-sintática), levanta a hipótese de que, na verdade, haja algum processo (entre a forma morfológica e PF) que bloqueia a inserção da preposição em PF. Armelin (2008), contudo, não apresenta uma formulação técnica da natureza desse processo.

Assumindo a hipótese apresentada por Cavalcante (2009), defendemos que a intuição de Scher (1996) e Armelin (2008) sobre a peculiaridade do dialeto mineiro está essencialmente correta, mas que o condicionamento específico que dispara o apagamento da preposição não é fonético-fonológico ou morfofonológico, mas sintático (ou morfossintático).

Analisando o fenômeno de omissão da preposição em dativos no dialeto mineiro a partir dos dados apresentados por Scher (1996), Cavalcante (2009) aponta que a omissão da preposição é sensível ao tipo de elemento que inicia ou introduz o DP dativo. Por exemplo, a preposição *a* pode ser omitida diante de artigos, como em (13), e diante de pronomes pessoais, como em (14).

(13) a. A Maria deu (a)o João um livro.  
b. A Maria deu um livro (a)o João.

(14) a. O Pedro deu um presente (a) *ele*.  
b. O Pedro deu (a) *ele* um presente.

- c. O Pedro deu um presente (a) *você*.
- d. O Pedro deu (a) *você* um presente.

A omissão, entretanto, é impossível diante de outros elementos, como os quantificadores *todos*, *algum*, *nenhum*, *ninguém*, etc, como mostram os exemplos em (15) e (16).

- (15) a. O Marcos deu um presente \*(a) *todos* os seus irmãos.
- b. O Marcos deu \*(a) *todos* os seus irmãos um presente.
- c. A Maria enviou o seu convite de casamento \*(a) *alguns* de seus amigos.
- d. A Maria enviou \*(a) *alguns* de seus amigos o seu convite de casamento.

(Scher, 1996, p. 41-42)

- (16) a. Ele não entregou os livros \*(a) *nenhum* aluno.
- b. Ele não entregou \*(a) *nenhum* aluno os livros.
- c. Ele não entregou os livros \*(a) *ninguém*.
- d. Ele não entregou \*(a) *ninguém* os livros.

A impossibilidade de omissão da preposição com quantificadores foi discutida por Scher (1996), que levantou a hipótese de algum tipo de incompatibilidade semântica estar em jogo. O traço de definitude poderia ser um pré-requisito para a inversão e, portanto, para a omissão da preposição. A impossibilidade de omissão poderia, então, ser resultado de esses dativos serem elementos não-definidos ou, mais especificamente, de serem elementos quantificados.

Note-se, porém, que a interferência de algum traço semântico na possibilidade de queda da preposição é difícil de ser compatibilizada com a hipótese de que a omissão ocorre por um processo simplesmente fonológico. Como um traço semântico poderia afetar (permitindo ou proibindo) um processo de crase entre duas vogais adjacentes?

Cavalcante (2009) defende que essa restrição não está relacionada ao tipo semântico dos quantificadores, mas ao seu *status* categorial. A omissão é possível diante de artigos e pronomes pessoais, como apontamos. O que há de comum entre

esses dois tipos de elementos? Cavalcante (2009) chama a atenção para o fato de que, de acordo com a proposta de Longobardi (1994), os pronomes pessoais (como *ele*, *você*, etc) são elementos que ocupam a posição D. Os quantificadores, por outro lado, encabeçam uma projeção funcional independente, que não se confunde com D ou DP (mas, antes, o toma como complemento). Isso faz com que artigos e pronomes pessoais formem uma classe natural que exclui os quantificadores.

Cavalcante (2009) e Cavalcante & Barros (2009) propõem que a omissão da preposição no dialeto mineiro está condicionada à presença de um núcleo D° iniciando o complemento dativo e propõem a seguinte generalização.

- (17) A omissão da preposição em complementos dativos só é possível diante de um núcleo D.

Se a generalização em (17) estiver correta, temos dados suficientes para considerar que a omissão da preposição no dialeto da Zona da Mata não é um fenômeno de natureza puramente fonética, mas apresenta algum tipo de condicionamento estrutural, embora esse condicionalmente seja de natureza distinta do que age nas construções de duplo objeto do inglês.

Antes de avançarmos na análise, apresentamos, na próxima seção, uma descrição do fenômeno da omissão da preposição no dialeto de Helvécia (Bahia). A partir dessa descrição, apresentaremos uma proposta que dá conta das diferenças entre os dois dialetos.

#### **4. Dativos em Helvécia**

O fenômeno da omissão da preposição em complementos dativos também é encontrado na comunidade de Helvécia, município de Nova Viçosa, sul da Bahia, conforme já aponta Lucchesi (2001). Diferentemente do processo que ocorre no dialeto mineiro, os dados levantados pela pesquisa de Barros (2008) mostram que em Helvécia esse fenômeno tem características bem mais próximas das construções de objeto duplo do inglês.

Segundo Barros (2008), a omissão da preposição em Helvécia apenas ocorre na ordem [V DP<sub>DAT</sub> DP<sub>TEMA</sub>], como no inglês (cf. (18)).

- (18) a. *Dá o pessoá* muita lembrança, minha fia. (Helvécia, Inq-19)  
b. Deu *Luísa* iss'ái pra Luísa prantá. (Helvécia, Inq-19)

No universo dos dados analisados, não há exemplos de omissão da preposição na ordem [V DP<sub>TEMA</sub> DP<sub>DAT</sub> ], em que não há adjacência entre o dativo e o verbo. Ou seja, em Helvécia, diferentemente da Zona da Mata, a omissão da preposição parece estar restrita à ordem em que o dativo ocorre imediatamente após o elemento verbal, de modo semelhante ao que acontece nas construções de duplo objeto do inglês.

Barros (2008), contudo, não inclui no levantamento os dados de sentenças dativas com verbos leves, que formam uma lexia, ou um verbo complexo, com o seu complemento direto. Por outro lado, Lucchesi & Mello (2009), analisando não só o dialeto de Helvécia, mas três outras comunidades do interior da Bahia<sup>5</sup>, identificam que, nos casos de lexias formadas por verbos leves mais complementos deverbais, também pode ocorrer a omissão da preposição sem a necessidade de adjacência entre o verbo e o dativo, como no exemplo em (19).

- (19) *Cê manda pedi um empresti ele.*<sup>6</sup> (Helvécia)

(Lucchesi & Mello, 2009:  
442)

Isso faz com que exista ao menos um contexto em que o dativo pode ocorrer sem preposição, no dialeto de Helvécia, sem estar em adjacência estrita ao verbo, pois a exigência de adjacência entre o complemento direto e o verbo é, de certo modo, mais forte.

Entretanto, é preciso notar que, em todo o *corpus* levantado e analisado pelos autores, a ordem [V<sub>leve</sub> DP<sub>TEMA</sub> (p)+DP<sub>DAT</sub> ], com o complemento deverbal entre o verbo leve o dativo, é a única possível. A inversão entre os complementos não é disponível, como afirmam os próprios autores:

---

<sup>5</sup> A saber, Cinzento, Sapé e Rio de Contas. Cf. Lucchesi, Baxter, Silva & Figueiredo (2009).

<sup>6</sup> Esse é o único exemplo de omissão da preposição com lexias no *corpus* de Helvécia, apresentado por Lucchesi & Mello (2009). Os demais dados são de outras comunidades. Além desses casos, o texto dos autores fala da existência de mais sete dados com omissão da preposição na ordem [V DP<sub>TEMA</sub> + DP<sub>DAT</sub> ], mas não há indicação sobre qual a comunidade em que eles ocorrem. Para se verificar o *status* teórico da omissão da preposição nessas outras comunidades, seria necessária uma análise mais detalhada.

“Além disso, a alta coesão do verbo com o OD, com o qual forma uma única lexia composta, impede a ocorrência da ordem OI-OD”. (Lucchesi & Mello, 2009, p. 446)

Os exemplos semelhantes a (19), não são, portanto, necessariamente um contra-argumento para a generalização de que a omissão da preposição, em Helvécia, só ocorre em adjacência ao verbo, pois essas lexias podem ser consideradas exatamente casos de verbos complexos, formados por uma incorporação entre o verbo e o complemento direto.

É importante apontar que, assim como no dialeto mineiro, a omissão também ocorre em sentenças em que o objeto direto está omitido, como em (20), o que também resulta numa situação de adjacência linear entre dativo e verbo.

- (20) a. Acho que num dero *eles* não. (Helvécia, Inquérito 03)  
b. Eu paguei *o japonês*.

Entretanto, o *status* de adjacência entre o dativo e o verbo, nesse tipo de dado, não é claro. A possibilidade de objeto nulo é uma propriedade mais geral do PB, também presente no dialeto de Helvécia (cf. Figueiredo, 2004), não sendo exclusiva das construções dativas com omissão da preposição.<sup>7</sup> Devido à não-realização do objeto nulo, não podemos saber se a adjacência linear entre o verbo e o dativo também corresponde a uma adjacência estrutural. Em outras palavras, se o objeto nulo for um pronome nulo, por exemplo, ele pode estar estruturalmente antes ou depois do complemento dativo, como em (21).

- (21) a. ... num dero  $\emptyset$  *eles* não.  
b. ... num dero *eles*  $\emptyset$  não.

Diante da inexistência de dados com omissão da preposição na ordem [V DP<sub>TEMA</sub> DP<sub>DAT</sub> ], Cavalcante & Barros (2009) consideram plausível que, nesses dados, o objeto nulo não quebra a adjacência entre o verbo e o dativo. Em outras palavras, se o complemento direto nulo estiver efetivamente representado na estrutura sentencial

---

<sup>7</sup> Note-se que a expressão “*construções de duplo objeto*” perde significado diante de exemplos em que apenas o complemento dativo é realizado.

(digamos, como um pronome nulo ou uma variável (cf. Cyrino, 1997)), nas construções de dativos sem preposição, ele (i.e. o objeto nulo), por hipótese, estará na mesma posição dos objetos realizados em (18), a saber: após o dativo.<sup>8</sup>

Interessa, também, à caracterização das propriedades da omissão da preposição em Helvécia saber se está disponível no dialeto o alçamento do DP dativo para a posição de sujeito em sentenças passivas. Barros (2008) não encontrou dados desse tipo no *corpus* analisado. Também Lucchesi & Mello (2009) não identificaram dados desse tipo no *corpus* expandido com que trabalharam. Entretanto, é difícil chegar à conclusão se isso significa que a passivização do complemento dativo é possível ou não, uma vez que não temos acesso a julgamentos de gramaticalidade dos falantes desse dialeto, além de existirem poucos dados de sentenças passivas no *corpus* e, de um modo geral, construções passivas serem muito pouco produtivas nesse dialeto, como apontam pesquisas.<sup>9</sup>

Na próxima seção, apresentamos a nossa análise para o fenômeno da omissão da preposição em Helvécia e na Zona da Mata.

## 5. Análise: dois tipos de omissão da preposição

Os dados apresentados nas seções anteriores podem ser assim resumidos:

	Inglês	Helvécia	Zona da Mata
<b>Ordem</b>	Apenas em adjacência a V	Apenas em adjacência a V	Em qualquer ordem
<b>Passivização do dativo</b>	Possível e produtiva	Ausente	Agramatical
<b>Restrição contextual</b>	Não há	Não há	Apenas diante de D <sup>o</sup> s

Quadro 1: Propriedades da omissão da preposição em inglês, em Helvécia e na Zona da Mata

---

<sup>8</sup> Outra alternativa é que, mesmo que o objeto nulo ocorra entre o verbo e o dativo, isso não interfere no licenciamento do dativo sem preposição. Essa visão, parece-nos, pressupõe que o fenômeno da omissão requer adjacência linear, mas não estrutural, sendo, em essência, um fenômeno de PF, o que não seria compatível com a ideia de licenciamento alternativo de Caso estrutural.

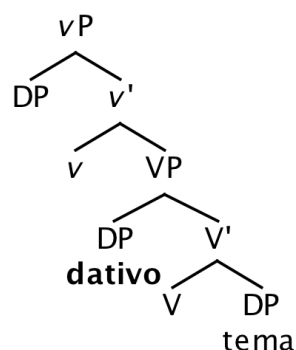
<sup>9</sup> O trabalho de Antonino (2003), sobre concordância de gênero em sentenças passivas e predicativas em Helvécia, levanta menos de 18 dados de sentenças passivas em todo o *corpus*. Não é possível saber o número exato de passivas uma vez que a autora reúne, na sua tabela 1, sentenças com predicados verbais e passivas sob o mesmo rótulo.

O exame do Quadro 1 mostra que o dialeto de Helvécia e o inglês se comportam de modo semelhante em pelo menos dois dos três aspectos considerados, a saber: (i) a omissão da preposição ocorre apenas em casos de adjacência do dativo ao verbo e (ii) não é sensível a nenhum condicionamento categorial quanto à estrutura do constituinte dativo. O dialeto da Zona da Mata se comporta de maneira oposta, exibindo dativos sem preposição em qualquer ordem, mas apresentando uma restrição quanto à estrutura do complemento dativo, que deve iniciar com um elemento que ocupe a posição D°.

Com base nessas propriedades, propomos que a omissão da preposição no dialeto de Helvécia é resultado de um processo alternativo de atribuição de Caso estrutural, similar ao que ocorre nas construções de duplo objeto do inglês. Assumimos, em linhas gerais, uma análise como a de Larson (1988), em que o objeto direto recebe Caso inerente diretamente do verbo, enquanto o objeto dativo recebe Caso estrutural acusativo em uma posição estruturalmente mais alta.

Uma questão em aberto é se o DP dativo se move para essa posição casual a partir da posição original de complemento (irmão) de V, como na proposta de Larson (1988), representada anteriormente em (8); ou se o dativo é gerado diretamente em uma posição estruturalmente mais alta que a do complemento direto, a saber, especificador do VP, como em (22).

(22)



A decisão entre as estruturas em (8) e (22) depende, parcialmente, da posição que o pesquisador adote com relação à UTAHT (*Uniform Theta-Role Assignment Hypothesis*; cf. Baker, 1988) e a legitimidade de movimentos curtos, no sentido de Abel (2003). A primeira análise tem a vantagem de respeitar a UTAH, por manter a relação de univocidade entre papéis temáticos e posições estruturais, porém tem a desvantagem

de requerer o movimento do dativo desde a posição de complemento de V para o especificador da mesma categoria — o movimento não poderia ser para o especificador de vP, pois isso resultaria, em inglês, numa ordem em que o dativo antecede o verbo.<sup>10</sup>

Que fique claro que a implementação técnica específica da análise do caso do inglês e do dialeto de Helvécia não é central para o trabalho. Com relação a esses dois “dialeto”, o ponto principal é a identificação dos dados de dativos sem preposição a um processo alternativo de atribuição ou licenciamento de Caso estrutural. O caráter específico de nossa proposta diz respeito ao *status* do dialeto mineiro.

Retornemos às informações apresentadas no Quadro 1. Já apontamos que o dialeto da Zona da Mata se diferencia do dialeto de Helvécia em dois aspectos e do inglês em três. Diferentemente de Helvécia e do inglês, os dativos podem ocorrer sem a preposição independentemente de estarem em adjacência ao verbo. Por outro lado, a omissão só pode ocorrer quando o complemento dativo corresponde a um núcleo D° ou é iniciado por um — restrição não existente nem em inglês nem em Helvécia.

- (23) a. Eu pago *minha* prima. (Helvécia)  
b. Ele vendia *compade* Jacó porco gordo.

- (24) a. I showed *everyone* the map. (inglês)  
b. She gave *noone* a chance.

Consideramos que o que realmente faz do dialeto da Zona da Mata um caso especial é justamente esse segundo requerimento quanto à forma do complemento dativo e não a ordenação livre dos complementos verbais. É preciso notar que o requisito de adjacência entre o verbo e o complemento (dativo) no inglês não é uma característica específica das construções de duplo objeto, mas está relacionada à ausência de movimento do verbo para T°. Em uma língua como o português, em que se assume que o verbo sai do VP (= vP) para T°, a adjacência entre o verbo e o dativo pode, em princípio, ser quebrada por algum adjunto (à esquerda) de vP/VP ou por um

---

<sup>10</sup> Uma alternativa seria considerar que o movimento para o especificador de vP ocorre apenas em LF. Outra alternativa seria assumir, mm um modelo que adote a operação de Agree, que o Caso acusativo pode ser atribuído à distância pelo núcleo v-zinho sem a necessidade de movimento.



movimento adicional do objeto direto para uma posição mais alta que o dativo (cf. Armelin, 2008).

A possibilidade de que a ordem livre entre dativo e tema seja resultado de algum tipo de movimento do complemento direto já é apresentada por Scher (1996), que deriva a ordem [V (*p*)DP<sub>DAT</sub> DP<sub>TEMA</sub> ], com ou sem preposição, a partir de um processo de topicalização do dativo, por adjunção ao VP (cf. também Armelin (2008) para uma discussão da questão em termos da proposta de Belletti (2002) sobre a periferia funcional do VP).

Diferentemente de Scher (1996) e Armelin (2008), defendemos que a omissão da preposição na Zona da Mata se trata de um processo sintático (ou morfossintático), que resulta na fusão entre a preposição *a* e o determinante que a segue.

Esse processo de fusão é, em certo sentido, uma generalização do requerimento de fusão que as preposições têm (no português e em outras línguas românicas) com núcleos D<sup>o</sup> que lhes são complementos, como nos exemplos em (25):

- (25) a. de + o = *do*  
b. de + ele = *dele*  
c. para + o = *pro*  
d. em + o = *no*  
e. em + ele = *nele*  
f. a + o = *ao*  
g. a + a = *à*  
h. a + aquele = *àquele*

Os dados em (25g) e (25h) mostram que mesmo no PB a preposição *a* acaba sofrendo um tipo de omissão, devido a um processo de crase/fusão com determinantes iniciados pela mesma vogal *a*. As diferenças entre o português urbano (e os outros dialetos que não permitem a omissão, como o próprio português europeu) e o dialeto mineiro podem ser explicadas se assumimos que esse processo de fusão/crase se realiza de modo diferente em cada dialeto.

No caso do português urbano, a fusão entre a preposição e o determinante resulta em apagamento (= crase) da preposição *a* quando esta fusão ocorre apenas com o artigo

*a* e o demonstrativo *aquela* (e suas flexões). Nos demais casos, temos apenas uma espécie de cliticização do *a* à forma seguinte, como em (26).

(26) Português urbano (e rural não-mineiro)

- a.  $a + o = ao$
- b.  $a + ele = a-ele$
- c.  $a + você = a-você$

No dialeto mineiro, entretanto, o apagamento da preposição ocorre quando a preposição se funde com qualquer determinante, não apenas com aqueles iniciados em *a*, como em (27).

(27) PB da Zona da Mata

- a.  $a + o = o$
- b.  $a + ele = ele$
- c.  $a + você = você$

Um processo de apagamento da preposição *a* por fusão com um determinante foneticamente não-idêntico é encontrado também no galego (uma língua próxima ao português), em que a contração da preposição *a* com o artigo masculino *o* resulta na forma familiar *ao* ou em *o* (marcador ortograficamente como *ò*). Entendemos, então, que o dialeto mineiro se comporta de modo semelhante ao galego por permitir a fusão da preposição *a* com determinantes que não são foneticamente idênticos.

(28) a.  $a + o = ao; ò$   
b.  $a + os = aos; òs$

Defendemos que, no dialeto mineiro, esse apagamento da preposição *a* sob fusão resulta de um processo de reanálise do ponto da computação em que a fusão deve ocorrer. No PB urbano, a fusão deve ocorrer no componente morfológico, após a derivação sintática. Já no dialeto mineiro, a fusão deve ocorrer já no componente sintático, através do movimento de D para P.

Descrevemos, a seguir, os dois tipos de fusão com mais detalhes.

A derivação de um complemento dativo preposicionado como em (29a), no PB urbano, começa com as operações computacionais que formam o DP. Após isso, ocorre *merge* entre P e DP, conforme (29b).

(29) Português urbano

a. A Maria entregou um presente *ao pai*.

b. [P P [DP D [NP ... ]]] (*merge* sintático entre P e DP)

A estrutura em (29b) é, então, a que a sintaxe envia para a PF. No componente morfológico, ocorre, então, a inserção de vocabulário, descrita em (29c), de acordo com a hipótese de inserção lexical tardia, da morfologia distribuída cf. (Halle & Marantz, 1993). Após a inserção, ocorre um *merge* morfológico entre a preposição e o determinante (para satisfação do caráter afixal daquela). Se o *merge* é com o determinante *o*, a forma pronunciada é *ao*, como em (27a) e (29a). Se é com o determinante *a*, um processo fonológico posterior reduz a sequência *aa* para *a*.

(29) c. [P a [DP o [NP pai ]]] (inserção de vocabulário)

d. [P [DP a+o [NP pai ]]] (*merge* morfológico de P ao D)

e. [P [DP ao [NP pai ]]] (forma a ser pronunciada)

Já no dialeto da Zona da Mata, a derivação de um dativo como (30a) envolve, ainda no componente sintático, uma operação a mais do que no PB urbano: após o *merge* entre a preposição e o DP dativo, o núcleo D se move para a posição P°, como descrito em (30c).

(30) PB da Zona da Mata

a. A Maria deu um presente *o pai / ele*.

b. [P P [DP D [NP ... ]]] (*merge* sintático entre P e DP)

c. [P [P D<sub>i</sub> P] [DP D<sub>i</sub> [NP ... ]]] (movimento/*merge* sintático de D para P)

A estrutura em (30c), com o determinante sob o nó P° é, então, a que é enviada pela sintaxe à morfologia, o que implica que, sob esse nó, estão presentes, agora, os traços formais de P e de D (traços- $\phi$ , por exemplo).

Assumindo que o *a* não expressa conteúdo semântico, mas apenas realiza o traço de Caso dativo (ou oblíquo), há uma competição, no processo de inserção de vocabulário, entre a preposição *a* e os determinantes (no sentido amplo de artigos ou pronomes nucleares). A preposição *a* é especificada apenas para o traço oblíquo/dativo, enquanto os determinantes são especificados para os traços- $\phi$  (pessoa, número e gênero).

O princípio de subconjunto (cf. Halle & Marantz, 1993) diz que, na inserção de vocabulário, vence o item que tiver o maior número de traços dentre o conjunto exigido pelo nó em questão. Uma vez que o nó P tem tanto o traço de Caso oblíquo quanto os traços- $\phi$ , o princípio do subconjunto determina a inserção do determinante (qualquer que seja), como em (31), bloqueando a inserção de *a*, que tem apenas um dos traços requeridos pelo nó P.

- (31) a. [P [P o ] [DP [NP pai ]]] (inserção de vocabulário)  
b. [P [P ele ] [DP ]]] (inserção de vocabulário)

Dessa forma, consideramos que a omissão da preposição no dialeto da Zona da Mata não é fruto de um processo alternativo de atribuição de Caso ao complemento dativo, ou seja, não envolve uma interação diferente do complemento com a estrutura argumental do VP em que é inserido. A omissão é determinada pela própria estrutura sintática do complemento dativo que, nessa análise, continua sendo formalmente um PP, ou seja, os traços sintáticos da preposição estão presentes na derivação sintática, ao contrário do que uma análise na linha de Larson (1988) assume para o inglês, em que a preposição, atribuidora de Caso, estaria ausente.

A não-realização da preposição, no dialeto mineiro, seria, então, fruto de um parâmetro relacionado ao movimento (*merge*) do determinante para o núcleo P, de modo semelhante ao parâmetro de movimento do verbo para T<sup>o</sup>, que diferencia línguas como o inglês, de um lado, e as línguas românicas, como o francês, de outro. Nas línguas românicas, assume-se que o movimento do verbo ocorre visivelmente, ainda no componente sintático e que a estrutura enviada a PF tem o verbo sob o núcleo T<sup>o</sup> que lhe seleciona. Já em inglês, o *merge* do verbo ao T<sup>o</sup> ocorreria apenas após *Spell-Out*: em LF, haveria um movimento encoberto do verbo para T; já em PF, haveria um *merge* do afixo em T<sup>o</sup> ao verbo em v<sup>o</sup>, um processo descrito por Chomsky (1955) como *affix*

*hopping* (rebaixamento do afixo) e reinterpretado como um merge morfológico por Hale & Marantz (1993).

A ideia é que, com relação ao *merge* entre D° e P°, o dialeto mineiro se comporta como as línguas românicas em relação a V° e T°, e o PB urbano se comporta como o inglês.

## Conclusão

Em resumo, defendemos aqui que o processo de omissão da preposição dos complementos dativos em Helvécia deve ser analisada como mais um caso do já bem documentado fenômeno das construções de duplo objeto, em que a omissão é estruturalmente condicionada, por ser resultado de um processo alternativo de licenciamento de Caso, em que o dativo deixa de receber Caso da preposição, para receber diretamente do verbo ou *v-zinho*, como no inglês.

Já no dialeto da Zona da Mata, a omissão é resultado de uma reanálise do requerimento, existente no PB, de fusão das preposições aos determinantes. De modo mais específico, as propriedades afixais da preposição *a* são satisfeitas antes da forma morfológica (ou PF) na Zona da Mata, ainda no componente sintático, através do movimento do determinante para o núcleo P. Esse movimento tem como resultado o que pode ser caracterizado ou como fusão completa da preposição *a* com o determinante ou como bloqueio da inserção lexical da preposição, a depender se adotamos um sistema de inserção lexical tardia ou não.

Essa análise trata as diferenças entre o PB da Zona da Mata e o português urbano como resultado de um parâmetro de movimento/*merge* entre núcleos em relação de *c-comando*, semelhante ao que é assumido para o movimento aberto ou encoberto do verbo para T°.

## Referências

ANTONINO, Vívian. . **A variação da concordância de gênero numa comunidade rural afro-brasileira**. Comunicação apresentada no IV Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação e XXII Seminário Estudantil de Pesquisa. Salvador : UFBA, 2003.

ABEL, Klaus. **Successive Cyclicity, Anti-locality and Adposition Stranding**. Tese de Doutorado. University of Connecticut, 2003.

ARMELIN, Paula Roberta Gabbai. **Sentenças bitransitivas do português brasileiro revisitadas à luz da cartografia estrutural do IP**. Comunicação apresentada no XVI Simpósio Internacional de Iniciação Científica (SIICUSP), 2008.

BARROS, Isis J. F. **A variação nas construções dativas no dialeto de Helvécia (BA)**. Lauro de Freitas (BA): UNIME. Trabalho de Conclusão de Curso, 2008.

BELLETTI, Adriana. Aspects of the low IP area. In: RIZZI, Luigi. (org). **The structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structure**. vol. 2. Oxford University Press, 2002.

CAVALCANTE, Rerisson. Complementos dativos sem preposição no dialeto mineiro. **ReVEL**, vol. 7, n. 12. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)], 2009.

CAVALCANTE, Rerisson; BARROS, Isis. **Complementos dativos sem preposição no dialeto da Zona da Mata (MG) e de Helvécia (BA)**. Comunicação apresentada no I ROSAE: Congresso Internacional de Linguística Histórica, Salvador, junho de 2009. (Disponível em <http://bit.ly/mlp286> )

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. Cambridge, MA: MIT Press (Current Studies in Linguistics 28), 1995.

CHOMSKY, Noam. Minimalist inquiries: the framework. MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. (eds.). **Step by step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik**. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. p. 81-155.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. **O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Londrina: UEL, 1997.

FIGUEIREDO, Cristina. **O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro**. Universidade Federal da Bahia. Dissertação de mestrado, 2004.

HALLE, Morris; MARANTZ, Alec. Distributed morphology and the pieces of inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (eds). **The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1993. p. 111-176.

LARSON, Richard K.. On the double object construction. **Linguistic Inquiry** 19, Cambridge, Mass, 1988. p. 335-391.

LONGOBARDI, Giuseppe. Reference and proper names: a theory of movement in syntax and LF. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, Mass, v. 25, n. 4, 1994. p. 609-665.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; SILVA, Jorge Augusto Alves da; FIGUEIREDO, Silva. O português afro-brasileiro: as comunidades analisadas. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-100.

LUCCHESI, Dante; MELLO, Camilia. A alternância dativa. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 427-456.

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística brasileira. **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. 1., 2001. p. 97-130.

SCHER, Ana Paula. (1996). **As construções com dois complementos no inglês e no português do Brasil**: um estudo sintático comparativo. Dissertação de mestrado. Campinas (SP): Unicamp.

TORRES MORAIS, Maria Aparecida C. R.; BERLINCK, Rosane A. (2006). A caracterização do objeto indireto no português: aspectos sincrônicos e diacrônicos. In: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide; ALMEIDA, Normal. (orgs). **Para a história do português brasileiro**. Vol. VI: Novos dados, novas análises. Tomo I. Salvador: Edufba.

TORRES MORAIS, Maria Aparecida C. R. (2007). **Os dativos**. Tese de Livre Docência, São Paulo: Universidade de São Paulo.

Artigo recebido em: 31.03.2012

Artigo aprovado em: 02.04.2012

## Considerações sobre a relação de causalidade na conexão de orações: da tradição à descrição

Fabrício da Silva Amorim\*

**Resumo:** Através da análise de gramáticas tradicionais e descritivas, este artigo apresenta diferentes abordagens acerca da noção de causalidade estabelecida no nível interclausal. As análises evidenciam que o assunto em questão é geralmente abordado de maneira confusa pelas gramáticas de orientação tradicional. Entre as gramáticas descritivas consultadas, apenas em Neves (2000) é possível encontrar um tratamento mais acurado sobre o assunto. Apresenta-se, ainda, a proposta de Sweetser (1991), que, sob uma perspectiva semântico-pragmática, caracteriza a relação de causalidade em termos de domínios cognitivos.

**Palavras-chave:** relação de causalidade; gramáticas; domínios de causalidade.

**Abstract:** Through the analysis of traditional and descriptive grammars, this paper presents different approaches to the notion of causality at the inter-clausal established level. The analysis shows that traditional grammars commonly approach the subject in question in a confused way. Among the descriptive grammars analyzed, only in Neves (2000) one can find a more accurate argument about it. The proposal of Sweetser (1991) is also presented, according to which, from a semantic-pragmatic perspective, the relation of causality is described in terms of cognitive domains.

**Keywords:** relation of causality; grammars; domains of causality.

### 1 Apresentação

Este artigo, de caráter descritivo, visa a analisar como gramáticas baseadas em diferentes perspectivas têm abordado a relação de causalidade implementada no nível interclausal. Para tanto, toma como amostra de análise cinco gramáticas tradicionais – Bechara (2009), Cunha e Cintra (2007), Nicola e Infante (2002), Terra (2002) e Savioli (2002) – e quatro gramáticas descritivas: Castilho (2010), Neves (2000), Perini (2006) e Perini (2010). Das gramáticas tradicionais analisadas, Nicola e Infante (2002), Terra (2002) e Savioli (2002) são aqui tratadas como gramáticas *didático-tradicionais*, na medida em que, além de se basearem na perspectiva tradicional, apresentam caráter didático por terem seu uso notadamente recomendado para os Ensinos Fundamental e Médio. Conforme apontam Dias e Bezerra (2006), a produção gramatical descritiva

---

\* Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/IBILCE.



sobre o português, no final do século XX e início do século XXI, está fundamentada em diferentes teorias da linguística moderna. Assim, vale destacar que Perini (2006) e Perini (2010) se inserem em um modelo formal, enquanto que Castilho (2010) e Neves (2000) se pautam por uma visão funcionalista da linguagem.

Além de cotejar diferentes abordagens sobre a relação de causalidade a partir de gramáticas, este artigo apresenta a proposta de Sweetser (1991), que, assentada numa visão funcionalista, analisa a causalidade em termos de domínios cognitivo-pragmáticos.

Na seção a seguir, descreve-se, em linhas gerais, a relação de causalidade no nível interclausal. Na seção 3, a visão das gramáticas tradicionais e didático-tradicionais é analisada, de modo a evidenciar a insuficiência e, por vezes, a incoerência, dos seus critérios no trato com a relação de causalidade. A seção 4 ocupa-se da análise da visão das gramáticas descritivas, que, como se verá, em sua maioria, não dão conta de uma descrição mais pormenorizada das nuances da causalidade. Na seção 5, apresenta-se a proposta de Sweetser (1991), apontada, junto com Neves (2000), como um modelo que tem sido bastante adotado nas investigações sobre as construções causais do português (Cf. AMORIM, 2012; CANDIDO, 2009; PAIVA; BRAGA, 2010, por exemplo). Por fim, apresentam-se as Considerações Finais.

## **2 A relação de causalidade**

Linguisticamente, a relação de causalidade pode se manifestar através do ato de explicar ou através do ato de consecutar (PAIVA, 1991, p.08). No ato de explicar, o falante apresenta um fato X como origem ou motivação para um fato Y. No segundo caso, um fato é apresentado como consequência de outro. Na gramática tradicional, o primeiro ato corresponde às orações denominadas *coordenadas explicativas* e *subordinadas adverbiais causais*; o segundo, às *coordenadas conclusivas* e *subordinadas consecutivas*. Apesar de se reconhecer que há causalidade nos enunciados que configuram a consecução, será aqui discutida apenas a relação de causalidade manifestada através do ato de explicar. Assim, neste artigo, a noção de *relação de causalidade no nível interclausal* relaciona-se às tradicionalmente chamadas *orações coordenadas explicativas* e *subordinadas adverbiais causais*.

A relação de causalidade não se estrutura apenas no plano referencial, isto é, um fato X pode representar a causa de um fato Y, sem que X e Y estabeleçam uma relação causal observável no mundo real. Por exemplo, na argumentação pela causa (PLANTIN, 1990 apud PAIVA, 1991, p. 12), um falante estabelece uma relação causal entre A e B para justificar C (uma crença ou decisão, por exemplo, apresentada sob a forma de conclusão). Comparem-se os enunciados a seguir:

- (1) João sente dores constantes no corpo porque sofreu um acidente.
- (2) João estuda pouco porque sempre o vejo em festas.

Na primeira sentença, a cláusula “porque sofreu um acidente” codifica um fato que pode ser considerado causa real das dores sentidas por João. Há um consenso, estabelecido no discurso e pautado em valores sócio-históricos, que licenciam o estabelecimento da relação causa-efeito entre os fatos “sofrer acidente” e “sentir dores”. A esse respeito, Ducrot (1983 apud PAIVA, 1991, p. 09) afirma que uma relação semântica entre A e B é garantida por um *topos*, definido como um princípio argumentativo do senso comum. Nesse sentido, uma conexão causal, por exemplo, pode ser estabelecida com base em relações semânticas e pragmáticas reconhecidas e aceitas anteriormente ao ato de enunciação. Na segunda sentença, a cláusula “porque sempre o vejo em festas” é apresentada como “causa” para o fato de que João estuda pouco. Note-se que, nesse caso, não há a apresentação de uma causa real, mas uma tentativa de legitimar uma conclusão C, a saber, “Vejo João sempre em festas, portanto ele estuda pouco”. Assim, a cláusula “porque sempre o vejo em festas” desempenha uma função argumentativa, já que conduz à conclusão C. Observa-se, portanto, que a noção de causa pode ser tomada em sentido estrito, quando se relaciona a outras noções como as de condição, tempo e agentividade<sup>1</sup>, ou em sentido amplo, quando se cruza com noções como as de razão, explicação, justificativa e argumento. (PAIVA, 1991, p. 13).

---

<sup>1</sup> Paiva (1991, p. 14-6) reconhece que, em muitos casos, as noções de condição, tempo e agentividade estão diretamente relacionadas à noção de causa estrita. Entretanto, salienta que as fórmulas “Se tenho A, tenho B” (condição), “A antecede B” (tempo) e “A intencionalmente produz B” (agentividade) podem não ser aplicáveis a todos os casos de causa estrita.

Há, ainda, cláusulas causais que representam “justificações para atos de fala” (PAIVA, 1991, p. 19). Nesse caso, A representa um ato de fala e B, uma justificativa para a sua realização, como se vê em

(3) Vá embora, João, porque já é muito tarde.

em que o ato de fala *ordem* tem como justificativa o fato de “já ser muito tarde”.

Em resumo, pode-se afirmar que a relação de causalidade, em se tratando da conexão de orações, pode ser *evidenciada* ou *explorada* (PAIVA, 1991, p. 19). O falante evidencia o elo de causalidade ao apresentar uma causa para um evento, estado ou um processo codificado na cláusula efeito. Esse elo é explorado quando o falante justifica/explica um ato de fala ou uma atitude expressa numa situação discursiva específica. Estudar a relação de causalidade requer, portanto, o reconhecimento de que a sua manifestação não é semanticamente estável, na medida em que existem relações causais mais ou menos estritas, o que é determinado pelo contexto pragmático em que emergem. Conforme se verá a seguir, nem sempre as gramáticas, sejam tradicionais, sejam descritivas, abordam, com clareza e pertinência, a manifestação dessa relação semântica tão variável no nível interclausal.

### **3 A conexão causal em gramáticas de orientação tradicional**

Nas gramáticas tradicionais, a conexão causal é tratada no estudo das conjunções e do período composto. Em Terra (2002), Savioli (2002) (gramáticas didático-tradicionais) e Cunha e Cintra (2007), elencam-se conjunções que, nessa perspectiva, teriam se especializado, de um lado, em marcar explicação e, de outro, causa. Dessa maneira, são classificadas em coordenativas explicativas (*porque, que, porquanto* etc.) e subordinativas causais (*porque, como, já que*). Embora apresentem uma mesma conjunção como exemplo de coordenativa explicativa e subordinativa causal, como ocorre com o *porque*, nenhum desses gramáticos esclarece a diferença das noções *causa* e *explicação*. Implícita ou explicitamente, advogam a ideia de que a relação de causalidade tem sua origem na conjunção, e não no contexto sentencial em que se insere. A esse respeito, entre as gramáticas didático-tradicionais consultadas, apenas

Nicola e Infante (2002) chamam a atenção para o fato de que “é o valor das orações que se transfere às conjunções, e não o inverso” (NICOLA; INFANTE, 2002, p.303).

Bechara (2009) faz menção à relação de causalidade apenas na seção em que trata das conjunções. Ao apresentar a lista das principais conjunções e locuções conjuntivas que marcam relações circunstanciais, Bechara considera causais as que exprimem “a causa, o motivo, a razão do pensamento da oração principal” (BECHARA, 2009, p. 326). Todavia, não há nenhuma consideração que leve à compreensão do que o autor entende por “causa”, “motivo” ou “razão”.

Conforme se mencionou na seção anterior, na perspectiva da gramática tradicional, a relação de causalidade é codificada pelas chamadas orações coordenadas explicativas e subordinativas adverbiais causais. Assim, a mesma distinção entre *explicação* e *causa* está presente na classificação dessas orações. No entanto, assim como no capítulo dedicado às conjunções, não se apresentam os critérios que diferenciam tais noções. Cunha e Cintra (2007) afirmam que uma oração é coordenada explicativa, “se a conjunção é explicativa” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 611); mas, “se a conjunção é subordinativa causal”, é subordinada adverbial causal (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 619). Note-se que, nesse caso, está presente o pressuposto de que é a conjunção a responsável pelo estabelecimento da relação causal, e não o contexto sentencial. Observem-se, abaixo, como as gramáticas didático-tradicionais consultadas definem as orações que estabelecem entre si uma conexão causal:

QUADRO 01: Definição de orações explicativas/causais, segundo gramáticas didático-tradicionais

<b>Gramática</b>	<b>Oração coordenada explicativa</b>	<b>Oração subordinada adverbial causal</b>
<b>Nicola e Infante (2002)</b>	Exprime o motivo, a justificativa de se ter feito a declaração anterior. (p. 303)	Exprime a causa, o motivo do que se declara na oração principal. Causa pode ser definida como aquilo ou aquele que determina um acontecimento. (p. 335)
<b>Terra (2002)</b>	Exprime ideia de explicação, justificação, confirmação. (p. 268)	Exprime uma circunstância de causa, aqui entendida como motivo, isto é, aquilo que determina ou provoca um acontecimento. (p. 289)
<b>Savioli (2002)</b>	Aquela que estabelece uma	Aquela que indica a causa

relação de <b>explicação</b> . Explicação, aqui, deve ser entendida como <b>confirmação</b> do que se disse na oração anterior. (p. 98, grifos do autor)	provocada do processo expresso pelo verbo da oração principal. (p. 78)
--	--

A observação do quadro acima permite afirmar que, nessas gramáticas, o tratamento dado à definição da relação de causalidade é confuso e equivocado. Nicola e Infante (2002), por exemplo, assumem que tanto na coordenada explicativa quanto na subordinativa causal há o “motivo” do que se expressa na declaração anterior. Não estabelecem, portanto, nenhuma diferença entre causa e explicação, embora, contraditoriamente, coloquem essas “orações de motivo” em categorias diferentes. Outro termo que chama a atenção, nas definições apresentadas, é “confirmação”. Sobretudo em Savioli (2002), *explicação* reduz-se à *confirmação*: a fórmula “X porque Y = Y confirma X” parece bastante equivocada. O surpreendente é que, à página 100, Savioli apresenta o seguinte enunciado:

(4) “Deixa em paz meu coração/**que ele é um pote até aqui de mágoa**” (Chico Buarque)

em que o segmento em negrito – que, na realidade, representa uma justificativa para o ato de fala injuntivo (*ordem/pedido*) realizado na primeira oração – é classificado como oração coordenada explicativa. Fica claro, portanto, que não é possível afirmar que a oração destacada em (4) representa uma “**confirmação** do que se disse na oração anterior” (SAVIOLI, 2002, p. 98).

Apesar de não ter havido nas gramáticas consultadas a explicitação dos critérios utilizados para diferenciar *explicação* e *causa*, é possível inferir que seus autores parecem se basear em aspectos de ordem sintática e prosódica (Cf. PAIVA, 1991, p. 18). Nesse sentido, sintaticamente, causas estão para subordinação, enquanto que explicações estão para coordenação. Prosodicamente, a pausa que marca a separação das orações causais é menos acentuada da que separa as explicativas. Em todas as gramáticas examinadas, observa-se que os exemplos referentes às orações explicativas

apresentam vírgula antes da conjunção; ao contrário, nos exemplos das orações causais, não se identifica a separação entre as orações. Vejam-se os enunciados a seguir, ambos retirados de Savioli (2002):

(5) A sessão foi suspensa **porque faltou energia elétrica** (SAVIOLI, 2002, p. 78)

(6) Deve ter chovido, **pois o chão está molhado**. (SAVIOLI, 2002, p.98)

As orações em destaque são apresentadas, respectivamente, como exemplo de oração subordinada causal e oração coordenada explicativa. Conforme assinalado, do ponto de vista semântico, o autor não estabelece uma distinção pertinente entre os dois tipos de oração. A partir da observação dos exemplos acima, é possível concluir que a distinção entre *explicação* e *causa*, nesse caso, é estabelecida com base no aspecto sintático e prosódico, de modo que a marcação formal da pausa (vírgula), como é o caso de (6), é responsável por explicitar uma relação de coordenação entre as orações, atribuindo o caráter de *explicação* à relação semântica estabelecida entre elas. Esses, no entanto, são critérios questionáveis e/ou insuficientes para diferenciar estruturas que codificam causalidade (CARVALHO, 2006; CUNHA, 2001; NEVES, 2001).

#### 4 A conexão causal em gramáticas de orientação linguística

Para a discussão sobre o tratamento dado à conexão causal pelas gramáticas descritivas, foram consultados Perini (2006), Perini (2010), Castilho (2010) e Neves (2000). Em Perini (2006) e Perini (2010), nada se diz a respeito da relação de causalidade. Há apenas observações avulsas que permitem inferir que o autor atribui um caráter adverbial, nos termos tradicionais, à conexão causal. Nesses dois trabalhos, embora se apresentem os mecanismos de junção de cláusulas, não há uma classificação sistemática de orações, tampouco das conjunções responsáveis por sua conexão. Em Perini (2006), encontra-se a seguinte justificativa para ausência da subclassificação das conjunções:

já a subclassificação das conjunções adverbiais em “causais”, “temporais” etc. tem base exclusivamente semântica e não caberia neste capítulo. E, de todo modo, **a classificação tradicional é excessivamente pobre para exprimir toda a variedade de relações semânticas que as conjunções podem veicular**. Por conseguinte, prefiro não subclassificar aqui as conjunções subordinativas... (PERINI, 2006, p. 139 – grifo acrescido)

A justificativa acima mostra, portanto, por que em Perini (2006) não se aborda a relação de causalidade: no trecho em destaque, o autor reconhece que não é tarefa fácil tratar da classificação das relações semânticas que emergem no nível interclausal e que são explicitadas através de conjunções, como acontece, por exemplo, com a conjunção *porque*, que costuma codificar diferentes nuances da relação de causalidade. Ainda em relação ao trecho acima, é válido questionar a afirmação de que “a subclassificação das conjunções adverbiais em ‘causais’, ‘temporais’ etc. tem base exclusivamente semântica”. Conforme mostram Neves (2000) e Sweetser (1991), uma relação semântica como a de causa é plurissignificativa devido a inferências pragmáticas. Dessa forma, a classificação das conjunções que codificam a causalidade – e as demais relações semânticas – não pode ser “exclusivamente semântica”, como quer Perini (2006), já que, na língua em uso, esses conectores não se isentam da pressão pragmática que lhes acrescentam sentidos variados.

Em Perini (2010), conforme assinalado, também não há referência à relação de causalidade no capítulo em que o autor trata dos mecanismos de junção de orações. No entanto, ao se referir às conjunções – definidas como um tipo de conectivo cuja função é “transformar uma oração em SN, de modo que possa aparecer como sujeito, objeto etc. e receber os papéis temáticos correspondentes” (PERINI, 2010, p. 162) – o autor apresenta o exemplo

(7) O Rafael foi para Ouro Preto porque era aniversário dele. (PERINI, 2010, p. 162).

que permite entrever um tratamento da relação de causalidade não muito diferente da abordagem tradicional: segundo o autor, em (7), a oração introduzida por *porque* é um “sintagma adverbial com o papel de Causa”.

No capítulo dedicado ao estudo do período composto (sentença complexa), Castilho (2010) faz referência à relação de causalidade. Ao tratar da combinação de cláusulas, o autor chama a atenção para o fato de que o estabelecimento de relações semânticas entre orações não depende de conjunções, fornecendo como exemplo a relação de causalidade, que pode ser expressa “(i) por um complemento interno à oração; (ii) por verbos do tipo causar, provocar; (iii) pela retomada mediante um anafórico, em função de complemento de causa...”(CASTILHO, 2010, p. 344). Castilho também reconhece que, na relação de causalidade, existe diferença entre *explicação* e *causação*, admitindo a classificação em oração coordenada explicativa, para o primeiro caso, e subordinada adverbial causal, para o segundo. Apresenta, então, os seguintes exemplos:

(8) A rua está molhada porque choveu.

(9) Choveu, porque a rua está molhada.

No primeiro caso, Castilho alega haver a *causação*, pois o conector *porque* liga dois conteúdos proposicionais, caracterizados, respectivamente, como efeito e causa. No segundo caso, o segmento “porque a rua está molhada” não pode ser apontado como causa do fenômeno “chover”. Trata-se, portanto, de uma explicação possível (CASTILHO, 2010, p. 348). É possível afirmar, então, que o autor considera adverbiais causais apenas as orações que expressam causa estrita, ficando a classificação em coordenadas explicativas para as que expressam relação causal em sentido mais amplo. Seu tratamento, portanto, é bastante semelhante ao que se vê na perspectiva tradicional.

Ao abordar especificamente as orações adverbiais causais, Castilho (2010, p. 374) cita as principais conjunções que as introduzem, a saber, *porque*, *desde que*, *como*, *que*, *já que*, destacando ser a primeira a conjunção prototípica da causalidade no português brasileiro. Na mesma seção em que trata das orações adverbiais causais, baseando-se em Dias de Moraes (1987), Castilho faz referência ao uso do *porque* depois de imperativo e apresenta o seguinte exemplo:

(10) “não me chame de madame H...porque madame aqui no Brasil (...) casa de madame...como se fosse uma casa de coleteira...” (CASTILHO, 2010, p. 374)



O autor reconhece haver em (10), no segmento introduzido pela conjunção *porque*, uma causa explícita. Entretanto, esse mesmo segmento pode ser visto como uma justificação ao ato de fala *ordem* presente na primeira oração. Por admitir a diferença entre explicação e causação, esse não seria um exemplo mais adequado à explicação, devendo, portanto, ser apresentado no rol das coordenadas explicativas, e não das subordinadas causais?

Neves (2000) apresenta um tratamento mais pormenorizado acerca da relação de causalidade. Após elencar os itens conjuncionais responsáveis pela conexão causal, descreve a relação de causalidade tomada em dois sentidos mais gerais, a saber, o estrito e o amplo. A causa estrita refere-se à relação *causa-consequência*, ou *causa-efeito*, entre dois eventos e pressupõe uma anterioridade temporal da causa em relação ao efeito. Porém, nos casos em que a “causa efetiva”, nos termos de Neves (2000, p. 804), é estabelecida entre estados de coisas não dinâmicos, não há a implicação da temporalidade. A causa ampla, por sua vez, pode se manifestar a) no domínio epistêmico, em que a relação causal se pauta em um conhecimento, julgamento ou crença do falante, tradicionalmente denominada “causa formal” e b) nas relações entre um ato de fala<sup>2</sup> e a expressão do que motivou este ato. A relação causal do tipo b) é “uma relação mais frouxa do que uma relação verdadeiramente **causal** (em qualquer de suas subespécies, como **motivo**, **razão**, **justificativa** etc.), próximo de uma **explicação**” (NEVES, 2000, p. 806, grifos da autora). Em resumo, a proposta de Neves prevê que as relações causais podem ser codificadas entre predicções (estados de coisas); entre proposições (fatos possíveis) ou entre enunciados (atos de fala). Poder-se-ia postular um *continuum* a partir dessa proposta, levando em conta que a relação causal, como uma categoria cognitiva, apresenta nuances que podem ser postas em termos de uma escala crescente de abstratização. Assim:

CAUSA EFETIVA (ENTRE PREDICAÇÕES) > CAUSA FORMAL (ENTRE PROPOSIÇÕES)  
> EXPLICAÇÃO (ENTRE ENUNCIADOS)

---

<sup>2</sup> Neves (2000, p. 805) considera os seguintes atos de fala: declarativo, interrogativo e injuntivo (deôntico ou imperativo).

Tendo em vista os aspectos cotejados nesta seção, nota-se que a relação de causalidade é pouco explorada, tanto na perspectiva tradicional quanto nos trabalhos de orientação linguística. Quando se trata, em ambas as perspectivas, da conexão causal, a proposta de distinção das noções de *causa* e *explicação*, geralmente, carece de clareza, não dispondo ainda de critérios mais precisos que possam demarcar suas fronteiras. Vale ressaltar, entretanto, que Neves (2000) apresenta uma análise bastante profícua à compreensão da configuração da relação causal entre cláusulas no português.

Outro trabalho que tem destaque no estudo das conjunções e de articulação de cláusulas é o de Sweetser (1991). Veja-se, abaixo, como a autora analisa a relação de causalidade.

### **5 O Tratamento de Sweetser (1991)**

Uma mesma relação semântica, como a de causa, pode apresentar valores ambíguos e diversos, que são pragmaticamente determinados. Nesse sentido, as conjunções, por exemplo, por explicitarem uma relação semântica estabelecida na conexão de orações, podem ser polissêmicas, ou polifuncionais, como destaca Castilho (2010, p. 345). Sweetser (1991, p. 76-86) examina os diferentes valores causais da conjunção inglesa “because”, propondo que a relação de causalidade pode se manifestar em três domínios distintos – referencial, epistêmico e dos atos de fala.

Para explicar cada manifestação, a autora fornece os seguintes exemplos:

(11) John came back because he loved her.

(12) John loved her, because he came back.

(13) What are you doing tonight, because there’s a good movie on.<sup>3</sup>

No primeiro caso, uma causa real conecta as duas orações: o amor que John sentia por ela é apontado como causa de seu retorno. No caso seguinte, a inversão das orações provocou uma alteração na relação causal estabelecida, visto que, factual e

---

<sup>3</sup> João voltou porque a amava/ João a amava, porque voltou/O que você vai fazer esta noite, porque está passando um filme legal. (Tradução do autor deste artigo)

diretamente, não é possível dizer que o retorno de John foi a causa do amor que ele sentia por ela. Nesse caso, a relação *efeito* (“John loved her”)/*causa* (“because he came back”) é entendida em termos de conhecimentos outros que extrapolam o nível referencial: há, na realidade, uma conclusão baseada em inferências do locutor (“João voltou, portanto ele a amava.”). Em (13), se considerada referencialmente, a relação causal estabelecida não teria coerência: como a afirmação de que “um filme legal está sendo exibido” pode ser causa da pergunta “o que você vai fazer nesta noite?”? Na realidade, a oração introduzida pela conjunção causal “because” representa uma justificativa para o ato de fala codificado na primeira oração: pergunto o que você vai fazer esta noite, porque quero sugerir que vejamos um filme.

Vejam-se mais exemplos abaixo:

(14) Antônio não concluiu o trabalho porque foi impedido pelos colegas.

(15) O trabalho foi concluído, porque Antônio está tranquilo.

(16) Conclua o trabalho, Antônio, porque terá de entregá-lo amanhã.

Em (14), a não conclusão do trabalho se deveu à ação de impedimento efetuada pelos colegas de Antônio. Nesse caso, uma causa real é assinalada, apresentando, inclusive, o traço de *agentividade* (a referida ação foi praticada pelos colegas de Antônio – causa), caracterizador de uma relação causal prototípica. No segundo caso, o fato de Antônio estar tranquilo não pode ser causa real da conclusão do trabalho: a relação de causalidade, nesse caso, é estabelecida com base na inferência de que a tranquilidade de Antônio sinaliza que ele concluiu o trabalho. Para Anscombe (1993 apud PAIVA, 1991), a cláusula “porque Antônio está tranquilo” representa uma causa alegada, “a causa criada pelo falante no ato da enunciação, estabelecida a partir do seu julgamento acerca da relação entre os fatos” (PAIVA, 1991, p. 14). Em (16), a relação causal é estabelecida a partir da seguinte interpretação: estou pedindo/ordenando que você, Antônio, conclua o trabalho e justifico esse pedido/ordem salientando que o prazo para entregá-lo está se esgotando. Assim, a conjunção causal em (14) está no domínio referencial; em (15), no domínio epistêmico e, em (16), no domínio dos atos de fala:

Causal conjunction is in the speech-act domain, then, indicates causal explanation of a speech act being performed, while in the epistemic domain a causal conjunction will mark the cause of a belief or a conclusion, and in the content domain it will mark a “real-world” causality of an event. (SWEETSER, 1991, p. 81)<sup>4</sup>

Há casos, entretanto, em que a determinação desses domínios se torna ambígua, como se observa no enunciado a seguir:

(17) Antônio não concluiu o trabalho porque decidiu viajar.

em que duas interpretações são possíveis. Pode-se considerar, de imediato, que a decisão de viajar, ou seja, a redução de tempo disponível para a conclusão do trabalho, é causa real do fato de Antônio não o ter concluído. Numa outra leitura, a ideia de redução de tempo para a conclusão do trabalho pode não ser codificada de imediato. Com isso, a “decisão de viajar”, em si, não pode ser considerada causa efetiva para a não conclusão do trabalho, a menos que o locutor assuma essa relação a partir de uma conclusão pessoal. Dessa forma, a relação causal presente em (17) pode ser flagrada no domínio referencial ou no domínio epistêmico. Sweetser (1991, p. 78) assinala que a escolha da interpretação correta da relação de causalidade depende do contexto pragmático em que a sentença se insere. Em outras palavras, “a noção de causalidade só pode ser investigada com relação à organização do discurso, aí incluídas todas as questões ligadas à distribuição de informação e à orientação argumentativa” (NEVES, 2000, p. 808).

A proposta descrita acima se assemelha bastante ao tratamento apresentado por Neves (2000). No entanto, a partir dos exemplos por ela apresentados, pode-se concluir que Sweetser (1991) inclui no domínio dos atos de fala apenas os casos em que o ato de fala realizado no segmento efeito é *injuntivo* (pedido, ordem, conselho) ou *interrogativo*. Neves (2000), além de reconhecer esses atos, trata mais explicitamente dos atos de fala declarativos. No enunciado a seguir, por exemplo, o segmento causal

---

<sup>4</sup> Uma conjunção causal no domínio dos atos de fala indica, portanto, uma explicação do ato de fala sendo realizado, enquanto no domínio epistêmico uma conjunção causal marcará a causa de uma crença ou conclusão, e, no domínio referencial, expressará a causa, observável no mundo real, de um evento. (Tradução do autor deste artigo)

justifica um ato de fala declarativo, uma vez que ao afirmar “Prometo que lhe contarei o segredo”, o locutor não está apenas dizendo algo, mas realizando algo, a saber, fazendo uma promessa:

(18) Prometo que lhe contarei o segredo, porque confio em você.

Dado o exposto, além dos atos *injuntivos* e *interrogativos*, é possível reconhecer, conforme o faz Neves (2000), que

as frases declarativas podem encerrar atos de fala. Quando o fazem, são chamadas de Performativas, segundo a proposta de Austin (1962, 1970). As asserções propriamente ditas caracterizam as chamadas frases Constativas. Assim, quando uma frase é realizada não apenas para dizer algo, mas para fazer alguma coisa, dizemos que é performativa (CABRAL, 2010, p. 25).

## 6 Considerações Finais

Neste artigo, foram caracterizadas diferentes abordagens sobre a relação de causalidade estabelecida no nível interclausal. A análise evidenciou que, nas gramáticas de orientação tradicional, a relação de causalidade é vista a partir da dicotomia *explicação/causa*. Não há, entretanto, a explicitação de critérios para a distinção entre essas noções. No caso das gramáticas descritivas, em Perini (2006) e Perini (2010) pouca ou nenhuma menção é feita à relação de causalidade. Em Castilho (2010), embora haja proficuas observações acerca do estabelecimento de relações semânticas entre orações, também não é possível encontrar um refinamento quanto à definição de causa e explicação.

As propostas de Neves (2000) e Sweetser (1991), dentro do universo de investigação deste trabalho, apresentaram-se como as mais adequadas quanto à noção de causalidade: ambas as autoras, assentadas numa visão funcionalista da linguagem, assumem que a relação de causalidade pode ser investigada a partir de um *continuum*. Assim, o rompimento com a visão dicotômica, tão recorrente nas gramáticas de orientação tradicional, permite mostrar que, na realidade, a relação de causalidade se dispõe numa escala crescente de abstratização, havendo, nesse sentido, noções de causa

mais concretas, quando, por exemplo, a causalidade se estabelece entre eventos do mundo real, e noções de causa mais alargadas, quando o falante explora o elo de causalidade com finalidades diversas, como, por exemplo, fornecer uma justificativa para um ato de fala. Essas parecem alternativas seguras para o exame de construções causais (Cf. AMORIM, 2012; CANDIDO, 2009; PAIVA; BRAGA, 2010), na medida em que não se atêm a categorias estanques, mas reconhece o caráter fluido das relações semânticas e, por conseguinte, da língua.

### Referências Bibliográficas

AMORIM, Fabrício da Silva. **Construções causais com por causa que**: um caso de gramaticalização. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2010.

CANDIDO, Fernanda Maria. **Os diferentes padrões das construções com pois**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, Cristina dos Santos. A conexão de causalidade na fala culta de Salvador. *Revista de Letras*, v. 1, 2006. p. 1-25.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

CUNHA, Antônio Sérgio Cavalcante da. O comportamento sintático das conjunções causais/explicativas. *SOLETRAS (UERJ)*, São Gonçalo, v. 02, 2001. p. 20-37.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2000. p. 801-829.

\_\_\_\_\_. A gramaticalização e a organização dos enunciados. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, 2o semestre, 2001. p. 174-182.

DIAS, Luiz Francisco; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e Dicionário. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem – A palavra e a frase**. Pontes: Campinas, 2006. p. 11-37.

NICOLA, José de; ULISSES, Infante. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. 15ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

PAIVA, Maria da Conceição de. **Ordenação de cláusulas causais: forma e função**. 1991. Tese (Doutorado em Linguística). 238 f. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

\_\_\_\_\_; BRAGA, Maria Luiza. Cláusulas causais introduzidas por porque: da sintaxe ao discurso. In: MOLLICA, Maria Cecília. (Org.). **Usos da linguagem e sua relação com a mente humana**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2010, v. 1, p. 55-71.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português**. 4º ed. São Paulo: Ática, 2006.

SAVIOLI, Francisco Platão. **Gramática em 44 lições**. 32ªed. São Paulo: Ática, 2002.

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics**. Cambridge: Cambridge University, 1991. p. 23-48.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

Artigo recebido em: 31.03.2012

Artigo aprovado em: 07.06.2012

## Pesquisas Sociogeolinguísticas e a variável faixa etária em estudos no estado de São Paulo

Adriana Cristina Cristianini<sup>1</sup>

**Resumo:** Os estudos sociogeolinguísticos, mais que apresentar um rol de designações por meio dos atlas, retratam a cultura, as crenças, as memórias e o modo de ver o mundo dos integrantes de uma comunidade linguística em dado espaço geográfico, numa determinada época. Apesar de se tratar de estudos de determinada etapa sincrônica, essas pesquisas também revelam aspectos que se reportam à atualização do léxico num processo de mudança linguística e à compreensão das subjacências presentes a cada designação. Este trabalho tem como objetivo: (i) discutir os fatores que justificam a adoção do termo Sociogeolinguística; (ii) propiciar reflexão sobre a natureza da relação entre léxico e aspectos sócio-cultural-histórico-ideológicos de grupos sociais numa determinada época; (iii) verificar os itens lexicais em que se pode observar mudança em curso por meio de evidência de variação diageracional.

**Palavras-chave:** Sociogeolinguística; léxico; variação e mudança linguística; São Paulo.

**Abstract:** Sociogeolinguistic studies present more than a list of meanings by the atlas, they portrait culture, beliefs, remembrances and the way people of a linguistic community see the world in a specific geographic area, in a given time. Although they are a sort of synchronic study, these researches also reveal aspects that report to lexical updating on a linguistic changing process and to the understanding of each designation underlays. The purposes of this work are: (i) to discuss the factors that justify the adoption of the term Sociogeolinguistic; (ii) to offer a reflection about the nature of the relation among lexis and social, cultural, historical and ideological aspects of social groups in a given time; (iii) to verify the lexical items in which we can observe ongoing changes by the evidence of diagerational variation.

*Keywords:* Sociogeolinguistic; lexicon; linguistic change and variation; São Paulo.

### Considerações iniciais

A língua é o principal elemento de interação social e os sentidos se dão nessa interação entre sujeitos que estão situados num determinado tempo, num certo espaço, inseridos num dado grupo e atuando baseados num contexto específico. Esses sujeitos carregam a ideologia da comunidade da qual fazem parte e trazem consigo crenças, costumes, valores culturais, sociais. Portanto, iniciar qualquer discussão linguística,

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP; professora do Instituto de Letras e Linguística – Ileel, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.



atualmente, sem considerar que a língua está relacionada aos aspectos culturais da comunidade e, conseqüentemente, aos usuários da língua, é inconcebível.

Visualizar as relações entre o ambiente geográfico e a distribuição espacial dos fenômenos linguísticos, verificando-se a norma diatópica da localidade, tem sido uma constante em estudos que se norteiam pelos preceitos da “Geolinguística”. Contudo, nas últimas décadas, a necessidade de uma nova abordagem científica tem sido discutida de forma que o conhecimento – antes estruturado em bases consideradas rígidas, em blocos sólidos – possa ser visto como uma teia em que tudo está interligado.

Segundo Morin (2001, p. 73),

Essa visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações, de conexões, e não mais como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas. Se separarmos as partes, se as isolarmos do todo, estaremos eliminando algumas delas na tentativa de delinear cada uma. Portanto, não existem partes isoladas.

Diante disso, apesar dos estudos geolinguísticos, há algum tempo, se preocuparem com a análise das variações diatópicas levando em consideração determinadas variáveis sociais – idade, gênero e escolaridade - alguns estudiosos cunharam o termo Sociogeolinguística para classificar estudos que lançam mão de outras variáveis que atuam nos usos, costumes, fenômenos linguísticos.

Para a Sociogeolinguística, é essencial ressaltar que os resultados, coletados por meio da aplicação de questionários para a elaboração do atlas (prática comum em estudos geolinguísticos), são registros da interação que ocorre no momento da pesquisa. Isso se constata, inclusive, se considerarmos as notas que, em alguns atlas, são apresentadas com informações sobre o comportamento dos sujeitos na interação com o pesquisador.

O presente trabalho está norteado pelos seguintes objetivos: (i) discutir os fatores que justificam a adoção do termo Sociogeolinguística; (ii) propiciar reflexão sobre a natureza da relação entre léxico e aspectos sócio-cultural-histórico-ideológicos de grupos sociais numa determinada época; (iii) verificar os itens lexicais em que se pode observar mudança em curso por meio de evidência de variação diageracional.

Far-se-á, para tanto, um cotejamento entre os resultados e análises de alguns estudos concluídos e em andamento sobre o uso lexical na Língua Portuguesa falada no Brasil. Dar-se-á ênfase a estudos realizados: na região do Grande ABC Paulista; em municípios do Litoral Norte do estado de São Paulo; e no município de Iguape.

Esses trabalhos foram desenvolvidos por integrantes do Grupo de Pesquisa em Dialectologia e Geolinguística, da Universidade de São Paulo – GPDG/USP. O grupo, além de outras atividades, desenvolve o projeto coletivo “Estudo sociogeolinguístico do município de São Paulo: o léxico – parte II”, que visa à elaboração de um banco de dados do léxico do português falado no município de São Paulo, do ponto de vista sociogeolinguístico, em cinco pontos do município, correspondentes às cinco regiões da cidade de São Paulo.

### **A Sociogeolinguística**

A Sociogeolinguística ocupa-se de desenvolver estudos vinculados à variação linguística de caráter predominantemente diatópico. Por tratar-se de um trabalho em que se aplica um questionário a um conjunto de sujeitos com características específicas em uma rede de pontos e em que os resultados recebem tratamento quantitativo e qualitativo para a criação de um banco de dados que, depois, possibilita a apresentação dos resultados em quadros, tabelas e cartogramas, tem-se a ideia de que os estudos sociogeolinguísticos tratam exclusivamente de estudos sincrônicos. Acrescenta-se a isso o fato de, visto que as entrevistas são realizadas em um tempo específico e são analisados os fenômenos linguísticos constatados na época da coleta de dados.

Entretanto, apesar de se realizar uma pesquisa com uma perspectiva sincrônica, um olhar diacrônico no recorte espacial estudado é possível e pertinente. Diante dessas análises, a Sociogeolinguística dispõe-se, além de desenvolver estudos da variação diatópica, a contribuir para o estudo da história da Língua Portuguesa no Brasil.

As disciplinas separam os conhecimentos. Aprendemos a analisar, a separar, mas não aprendemos a fazer com que esses conhecimentos se comuniquem, se relacionem.

No século XVII, René Descartes – principal representante do Racionalismo – propõe as seguintes bases para o estudo científico:

1. não aceitar nada que não seja evidente e evitar a prevenção e a precipitação – só vale o que for provado científico e racionalmente;
2. dividir um problema em tantas partes quantas forem possíveis e necessárias, a chamada regra da análise;
3. conduzir o pensamento por ordem, partindo dos objetos mais simples para os mais complexos, a chamada regra da síntese;
4. efetuar enumerações tão completas de modo a ter certeza de nenhum elemento ter sido esquecido.

No século XX, contudo, Edgar Morin – hoje considerado um dos maiores expoentes do pensamento mundial – propõe uma mudança de ótica diante do conhecimento.

Morin (2000) propõe o “pensamento sistêmico”, que pode ser entendido como uma nova forma de abordagem a qual defende que todos os elementos influenciam e são influenciados reciprocamente. Nessa abordagem, o homem é visto não apenas como um indivíduo isoladamente, mas também são considerados seu contexto e as relações nele estabelecidas.

Para pensar sistematicamente, é necessária uma nova forma de olhar o mundo, de olhar o homem e, conseqüentemente, uma mudança de postura por parte do cientista.

A união das partes, a soma das partes, para Morin (2000), não resulta necessariamente no todo. Aliás, é importante que se tenha uma visão do todo para compreender as partes.

Segundo Moraes (2001, p. 73),

Essa visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações, de conexões, e não mais como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas. Se separarmos as partes, se as isolarmos do todo, estaremos eliminando algumas delas na tentativa de delinear cada uma. Portanto, não existem partes isoladas.

Estudos realizados perante uma abordagem sistêmica pressupõe:

1. a junção da complexidade dos conhecimentos científicos com os conhecimentos não-científicos, tradicionais do povo;
2. a condenação das formas convencionais dos saberes, divididos em disciplinas que fragmentam o conhecimento em partes segmentadas e estanques;
3. as questões de natureza ética, estética e socioambientais colocadas em posição de prioridade;
4. a integração da interdisciplinaridade na pesquisa e na ampliação de saberes/práticas dos sujeitos da sociedade com saberes/práticas dos pesquisadores.

O Grupo de Pesquisa em Dialetoлогия e Geolinguística, da Universidade de São Paulo – GPDG/USP, há alguns anos, tem nomeado Sociogeolinguística os estudos dialetais que consideram tanto a variável diatópica quanto as variáveis sociais e, diante disso, as variáveis culturais, as variáveis psicológicas, as variáveis espirituais etc.

O termo Sociogeolinguística foi cunhado, segundo Cristianini (2012), tomando-se a mesma regra de formação de palavras que ocorre em Geolinguística, em que o elemento antepositivo acrescentado ao substantivo “linguística” amplia/modifica o significado do nome. Ao acrescentarmos o antepositivo determinador *soci(o)-* ao substantivo, já cristalizado, Geolinguística, ampliamos/modificamos o significado deste, pois, para o estudo sociogeolinguístico, mantemos os preceitos da Geolinguística, mas analisamos também as relações socioculturais que influenciam o comportamento geolinguístico dos sujeitos.

Conforme afirmam Cristianini e Encarnação (2009,p.91):

O termo Sociogeolinguística surge, no florescer do século XXI (em 2004), empregado inicialmente pelo Grupo de Pesquisa em Dialetoлогия e Geolinguística da Universidade de São Paulo – GPDG/USP – para designar os estudos geolinguísticos que consideram fatores tanto geográficos quanto sociais para coleta, registro e análise de dados linguísticos.

Para a Sociogeolinguística, é essencial ressaltar que os resultados, coletados por meio da aplicação do questionário para a elaboração do atlas, são registros da interação que ocorre no momento da pesquisa. É nessa interação entre os sujeitos que se dão os sentidos. Além disso, os sujeitos fazem parte de um grupo, num determinado tempo e espaço, que circunscreve ideologias, costumes, crenças, valores, e estes são acionados no momento da interação.

De acordo com Santos (2009),

Um atlas linguístico deve prever, pelo menos, dois interlocutores. De um lado, um sujeito/autor produz um texto que se propõe a revelar a complexidade da variação linguística de cunho diatópico de grupos sociais, em papel e/ou em meio eletrônico. De outro, um sujeito/leitor o examina, buscando interpretar os elementos que o sujeito/autor tencionou mostrar. Como se pode observar, o binômio produção/interpretação embasa o movimento que leva os dois sujeitos – autor e leitor – à (re)construção dos vários sentidos de um fenômeno linguístico, qual seja, a variação linguística subjacente ao saber/fazer geolinguístico. Dito em outras palavras, um atlas linguístico é um texto que dá origem a vários outros textos.

## **Análise dos dados**

Para este trabalho, tomamos como base os seguintes estudos:

1. Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC (CRISTIANINI, 2007);
2. Estudo sociogeolinguístico do município de Iguape: aspecto semântico-lexical (SILVEIRA, 2009);
3. Atlas semântico-lexical de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba: municípios do Litoral Norte de São Paulo (ENCARNAÇÃO, 2010).

Os três trabalhos criam possibilidade de comparação por terem sido realizados partindo da mesma base metodológica. Nos três casos, a composição do *corpus* foi feita por meio da aplicação de um questionário semântico-lexical cujas questões, na sua grande maioria, eram iguais. Os sujeitos entrevistados também apresentam, nos três estudos, um perfil similar, a saber: sujeitos de baixa escolaridade, dois gêneros

(masculino e feminino) e duas faixas etárias (de 18 a 30 anos e de 50 a 65 anos de idade). Além disso, os pesquisadores montaram um banco de dados com os resultados obtidos na pesquisa e procederam uma análise quantitativa e qualitativa das respostas dos sujeitos ao questionário.

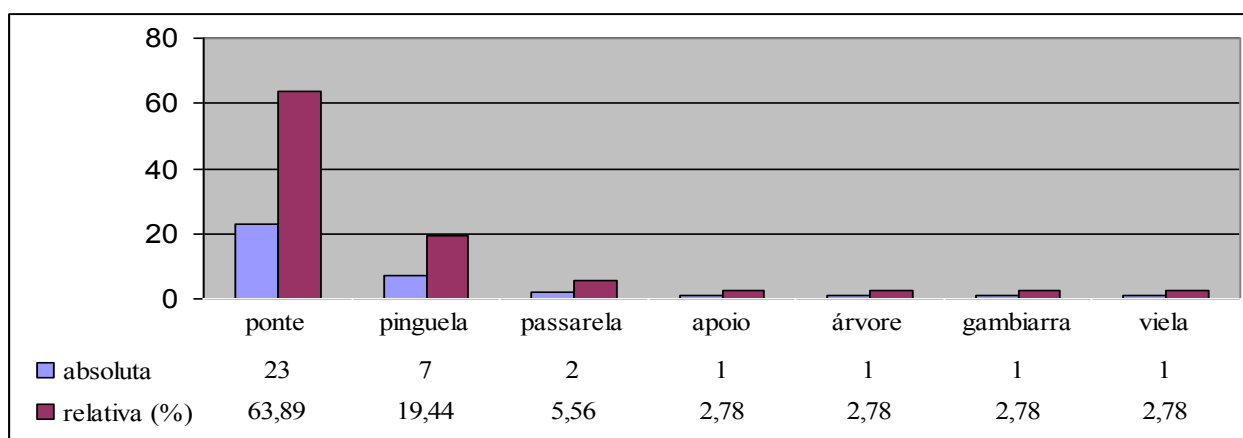
Considerando sujeitos de diferentes faixas etárias, percebe-se que há itens lexicais que aparecem predominantemente entre sujeitos da primeira faixa etária e outros, entre sujeitos da segunda faixa etária. Podemos inferir, portanto, que há uma mudança em curso do item onomástico relacionado à designação em questão.

Daremos destaque a algumas questões para ilustrar nossa teoria. Aos sujeitos da pesquisa foi apresentada a questão como se chama “... tronco, pedaço de pau ou tábua que serve para passar por cima de um \_\_\_\_\_ (*cf.item 1*)?”. Cabe aqui esclarecer que a lacuna na questão deve ser preenchida pelo pesquisador conforme a resposta dada pelo sujeito à questão anterior, que é como se chama “... um rio pequeno de uns dois metros de largura?”.

Na região do Grande ABC paulista, temos como resposta à questão o item lexical “ponte”, com maior frequência nos resultados, seguido dos itens lexicais: “pinguela”, “passarela”, “apoio”, “árvore”, “gambiarra” e “viela”.

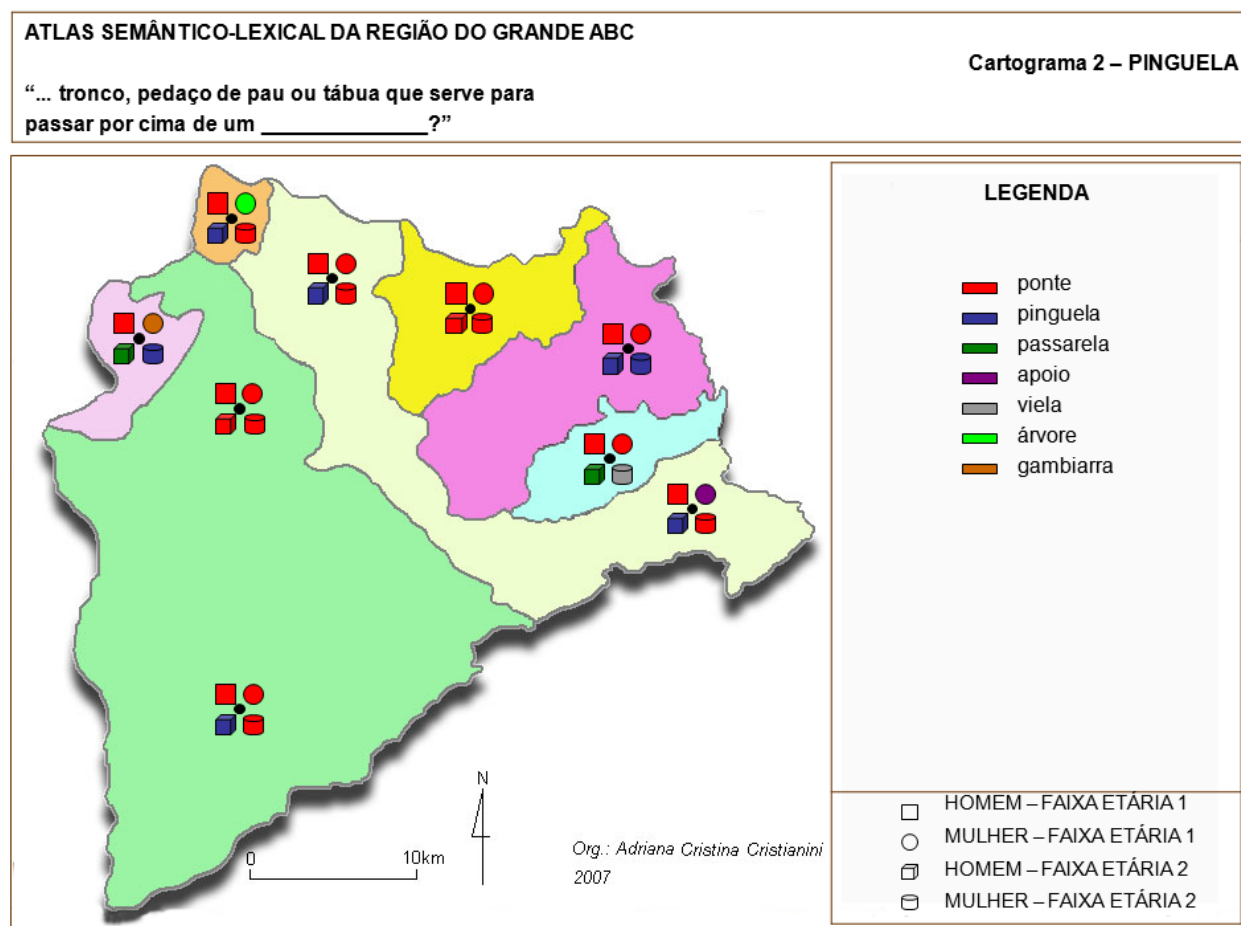
Podemos verificar no gráfico a seguir as frequências obtidas na pesquisa:

Gráfico 1 – Frequência



O item lexical “ponte”, conforme podemos observar no cartograma 2 do *Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC*, constitui-se em norma na região do Grande ABC, pois possui alta frequência e distribuição regular, estando presente em todos os pontos da pesquisa.

Cartograma 2 – PINGUELA – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC



Cabe observar que é relevante a constatação de que o item lexical “ponte” aparece com maior frequência entre os sujeitos da faixa etária 1, enquanto o item lexical “pinguela”, segunda maior frequência de respostas para a questão, é registrada exclusivamente entre os sujeitos da faixa etária 2, como podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 1 – “ponte” e “pinguela” x faixa etária

	“ponte”		“pinguela”	
	Ocorrência	%	ocorrência	%
Faixa etária 1	15	65,22	0	0
Faixa etária 2	8	34,78	7	100
Total	23	100	7	100

No Litoral Norte do estado de São Paulo, encontramos o mesmo fenômeno ao observarmos as respostas à questão: como se chama “... tronco, pedaço de pau ou tábua que serve para passar por cima de um \_\_\_\_\_ (cf.item 1)?”

Nessa região, “ponte” (81,25%) constitui-se em norma da região e também houve a resposta “pinguela” (12,5%), exclusivamente na segunda faixa etária. Uma outra variação foi registrada na pesquisa realizada no Litoral Norte, “tronco” (6,25%).

Encontramos um exemplo similar nas respostas dos sujeitos do município de Iguape para a questão; como se chama “... a inflamação no olho que faz com que o olho fique vermelho e amanheça grudado?”.

O item lexical de maior frequência, em Iguape, para essa questão, foi “conjuntivite” (41,67%), seguido do item lexical “dordolhos” (25%). Cabe observar que todos os sujeitos que responderam “conjuntivite” pertenciam à primeira faixa etária, ou seja, a mais jovem. Quanto ao uso do item lexical “dordolhos”, registrou-se que foram respostas dadas exclusivamente por sujeitos da segunda faixa etária.

Silveira (2009) afirma que existe uma tendência à escolha, por sujeitos da primeira faixa etária, de termos técnicos. Se considerarmos a área semântica “corpo humano”, podemos perceber, em Iguape, termos de especialidade usados, predominantemente, por sujeitos da primeira faixa etária.

Segundo Silveira (2009, p. 84),



A preferência do uso do termo técnico-científico pelos sujeitos da primeira faixa etária é patente, ao contrário do que ocorre com os sujeitos da segunda faixa etária. Essa geração, provavelmente, teve mais acesso aos programas de saúde do governo, refletindo-se essa situação no vocabulário, enriquecido desses termos. Também essa geração passou mais anos na escola, o que deve ter ampliado seu vocabulário vernáculo.

Essa escolha de termos mais técnicos pela primeira faixa etária pode estar relacionada à interação e ao contexto social no qual os itens lexicais foram atualizados, ou seja, o fato de a interação ter ocorrido na forma de uma entrevista, pode ter induzido os sujeitos a buscarem itens lexicais que permitissem maior formalidade.

Nas interações verbais do dia-a-dia, os interlocutores, numa conversa, se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos a diferentes maneiras de falar (GUMPERZ, 2002).

Para Blom e Gumperz (2002, p. 83-4),

A simples observação naturalista do comportamento verbal não basta. A fim de interpretar o que ouve, o investigador deve possuir algum conhecimento prévio da cultura local e dos processos que geram o significado social. Sem isso, é impossível fazer generalizações sobre as implicações sociais das diferenças dialetais.

Qualquer forma de comportamento, verbal ou não-verbal, deve ser apropriada nos diversos contextos sociais. Diante disso, a maneira como o sujeito se vê socialmente e a maneira como vê o seu interlocutor são preponderantes para as escolhas, tanto lexicais quanto estruturais, que ele faz no momento da interação. As relações sociais atuam como uma variável que intervém entre as possibilidades linguísticas e suas realizações na fala.

### **Considerações finais**

A pesquisa sociogeolinguística prioriza a variação diatópica. Contudo, cabe ressaltar que atualmente à variável diatópica, num dado ponto do espaço escolhido, aliam-se as variáveis de gênero, faixa etária e escolaridade. Assim, evidencia-se um

trabalho que permite uma série de análises, além da apresentação de resultados em cartogramas linguísticos que, compilados, constituem-se no Atlas Linguístico da localidade estudada.

Entre outras possibilidades de reflexão, encontra-se a análise do uso de itens lexicais que assumem formas em desuso ou em inovações, podendo retratar as transformações por que passa a sociedade.

Ao observarmos, nos trabalhos pesquisados para este artigo, que os itens lexicais “pinguela” e “dordolhos” são usos exclusivos da segunda faixa etária, ou seja, de sujeitos de 50 a 65 anos de idade, podemos inferir que há uma mudança em curso e que esses itens lexicais podem estar se encaminhando a uma classificação como arcaísmos num futuro próximo.

É importante ressaltar que essa análise é uma das possibilidades que a abordagem sociogeolinguística possibilita, pois, no momento em que amplia as variáveis para a pesquisa, o estudo possibilita análises que visam a um conhecimento mais específico das variações linguísticas e a uma aproximação com os integrantes dos variados grupos sociais para, com eles, estabelecer um diálogo, uma interação, e compreender melhor a causa dessas diferenças, resultantes de operações de forças sociais, envolvendo grupos étnicos, religiosos, educacionais, econômicos e outros.

## Referências

BLOM, J.; GUMPERZ, J. J. O significado social na estrutura linguística: Alternância de códigos na Noruega In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Loyola, 2002, p. 45-84.

CRISTIANINI, A. C. **Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRISTIANINI, A. C. Sociogeolinguística: uma abordagem para o estudo do léxico. In: SANTOS, I. P.; CRISTIANINI, A. C. **Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises**. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 21-32.

CRISTIANINI, A. C.; ENCARNÇÃO, M. R. T. da. A contribuição dos estudos sociogeolinguísticos para a escolha lexical na recepção e produção de textos orais e

escritos. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, XII, 2008, Rio de Janeiro. *Livro dos Mini cursos - Cadernos do CNFL*. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2009. v. XII. p. 10-17.

ENCARNAÇÃO, M. R. T. da. **Atlas semântico-lexical de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba** - municípios do Litoral Norte de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Loyola, 2002, p. 149-182.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

SANTOS, I. P. O léxico paulistano no contexto da lusofonia: aspectos discursivos. In: 8o. Colóquio Anual da Lusofonia, 2009, Bragança, Portugal. **Atas/Anais do 8o. Colóquio Anual da Lusofonia**. Bragança, 2009. p. 205-215.

SILVEIRA, R. **Estudo sociogeolinguístico do município de Iguape: aspectos semântico-lexicais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Artigo recebido em: 30.03.2012

Artigo aprovado em: 30.04.2012

## A participação oral em uma sala de aula de Escola Pública: modelos interacionais na construção conjunta (ou não) do conhecimento

Jakeline A. Semechechem\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir como é organizada a participação oral nas aulas de uma 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio de uma Escola Pública no sudeste do Paraná e apontar como os modos de participação podem contribuir para a construção conjunta do conhecimento. Para isso, foram utilizados os procedimentos teórico-metodológicos da Análise da Conversação Etnometodológica para a análise microetnográfica de 18 horas de dados audiovisuais de aulas. Os resultados mostram que a participação oral dessa turma nas aulas se dá tipicamente pelo modelo interacional Iniciação, Resposta e Avaliação (IRA), o qual consiste em fazer testagens do que os alunos já sabem, o que não oportuniza muito espaço para construção conjunta de conhecimento. No entanto, embora que com menor frequência, o modelo IRA também é utilizado de uma maneira não tradicional (GARCEZ, 2006) para levar os alunos a participarem oralmente na produção das atividades. Desse modo, a partir dos dados de fala-em-interação das aulas analisadas, evidencia-se a importância do modo de organização da interação nas aulas para a construção conjunta e participativa do conhecimento em sala de aula.

**Palavras-chave:** participação oral; construção conjunta do conhecimento; sala de aula.

**Abstract:** The aim of this paper is to discuss how the oral participation on 3th level of Secondary Education Class in a public school in southeast Paraná is organized and to show how the modes of participation in this class may contribute to the joint construction of knowledge. We used the theoretical and methodological procedures of Ethnomethodological Conversation Analysis for a microethnographic analysis of 18 hours of audiovisual data. The results show that in this class the oral participation is given by the typically interactional model, Initiation, Response and Assessment (IRA), which consists in testing what students already know. However, although with less frequency, the IRA model is also used in a non-traditional model (GARCEZ, 2006) to lead students to participate orally in activities production. Thus, from the talk-in-interaction data, the interaction analysis point out the importance of the organizational interaction in the classroom for the joint construction of knowledge and participation in the classroom.

**Key-words:** oral participation, joint construction of knowledge; classroom.

---

\* Doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora e coordenadora do curso de Letras da Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação de Maringá.

## **Introdução**

No contexto escolar, seja nas aulas de línguas ou não, a participação tem sido discutida por educadores e problematizada em pesquisas. Estudos têm apontado que participar em uma aula não requer necessariamente que essa participação seja oral, pois um aluno pode sinalizar a participação por pistas não-vocais.

No entanto, trabalhos têm problematizado e mostrado a importância de se dar a palavra e de se ter a palavra em sala de aula (SCHULZ, 2007), principalmente, para o desenvolvimento crítico e de cidadania. Ainda em articulação com outros estudos, espaços de participação oral em sala de aula podem significar oportunidades para a ampliação do espaço para a construção conjunta do conhecimento.<sup>1</sup>

Assim, a organização da interação, da fala-em-interação em sala de aula, dos momentos de quem fala, quando fala e com quem fala, algo natural e cotidiano, pode contribuir para uma efetiva construção conjunta do conhecimento.

Alguns modelos interacionais foram descritos para o estudo da interação e participação em sala de aula: estruturas de participação (PHILIPS, 2001); o sistema de McHoul (1978); o padrão interacional Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) proposto por Sinclair e Coulthard (1975); e o revozeamento de O'Connor e Michaels (1996) e a participação exuberante (RAMPTON, 2006).

Nesse sentido, pesquisas têm sido desenvolvidas, buscando a compreender e interpretar a participação em sala de aula, enfatizando quais modelos interacionais contribuem para uma participação mais igualitária, efetiva e conjunta em sala de aula. Esses estudos são relevantes, pois podem auxiliar não só para que sejam repensadas e reorganizadas as práticas de participação nesses contextos pesquisados, mas em outros contextos.

Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta o resultado de uma análise microetnográfica<sup>2</sup> dos modos de participação nas aulas de uma 3.<sup>a</sup> série de do Ensino Médio de uma escola pública no sudeste do Paraná, apontando como a participação

---

<sup>1</sup> Como as pessoas por uma série de práticas operacionalizam ações e atitudes orientadas para a confirmação, modificação ou ampliação do conhecimento (ABELED0, 2008).

<sup>2</sup> Os dados e a análise apresentada fazem parte da dissertação de mestrado em Letras, intitulada "Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná", a qual foi orientada pela professora Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung.

nessa sala de aula pode ou não contribuir para a construção conjunta do conhecimento. Assim, primeiramente, no artigo são enfocados os modelos interacionais descritos para sala de aula, na sequência é apresentado o pressuposto teórico-metodológico que norteia a análise dos dados, a Análise da Conversa Etnometodológica, na sequência são apresentados os procedimentos metodológicos e, posteriormente, a análise de dados de sala de aula, por fim, são tecidas considerações finais.

### **1. Modelos interacionais em sala de aula**

Nesta seção serão apresentados alguns modelos interacionais descritos para o estudo da interação e participação em sala de aula, a saber: estruturas de participação (PHILIPS, 2001), o sistema de McHoul (1978), o padrão interacional Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (Sinclair; Coulthard, 1975) e o revozeamento (O'Connor; Michaels, 1996).

Na sala de aula, Philips (2001) descreve a estrutura de participação através de quatro modos: no primeiro, o professor interage com toda a turma, selecionando a turma inteira como interlocutor; no segundo, o professor interage com alguns alunos ou somente com grupos específicos de alunos; no terceiro e no quarto modo, os alunos interagem sozinhos.

O modelo de McHoul (1978) contempla o caráter institucional da fala-em-interação para sala de aula tradicional. Dentre as regras de participação descritas nesse modelo, na regra I(A), é dado ao professor a alocação do turno inicial e a seleção do próximo falante, nenhum outro falante tem o direito de tomar o turno. Na regra II(A), o turno do aluno selecionado pelo professor deve ser substituído pelo professor e não por outro falante, no caso, o aluno. Por fim, de acordo com a regra III(C), o turno do aluno selecionado não envolve o uso da técnica o falante atual seleciona o próximo, então o aluno pode continuar falando a menos que o professor se auto selecione.

Nas regras do sistema de tomada de turno de McHoul (1978), o direito à alocação de turnos nos lugares relevantes para a transição é dado ao professor. Jung e Gonzalez (2009) enfatizaram que a própria composição das regras de McHoul já define que a alocação dos turnos deve ser feita pelo professor e não por um falante em geral.

Sendo assim, a regra descreve aprioristicamente uma assimetria existente na fala-em-interação na sala de aula tradicional.

Outro modelo de sequência interacional foi descrito por Sinclair e Coulthard (1975) como Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). A organização do IRA consiste de uma estrutura tripartite, pergunta, resposta e avaliação, sendo que sempre a iniciação é feita pelo professor, característica que também é identificada no modelo de McHoul (1978).

Essa sequência interacional descreve uma das ações mais empreendidas em sala de aula, pois o professor pergunta, o aluno responde e o professor avalia ratificando positiva ou negativamente a resposta do aluno. É importante ressaltar ainda que no IRA, segundo Garcez (2006), o professor faz uma pergunta para a qual já tem uma resposta, ou seja, testa o aluno simulando o desconhecimento de uma resposta por ele já conhecida.

Entretanto, a estrutura tripartite do IRA pode ser usada na sala de aula, não somente testagem do que o aluno sabe, seguida da avaliação positiva ou negativa da resposta desse aluno, o que, de certo modo, limita a participação dele, mas também para um percurso para a co-construção da participação em aula, caracterizando o que Garcez (2006) destaca como IRA no discurso de sala de aula convencional não transgressivo, o qual tem o objetivo por meio das perguntas não somente de testar o que o aluno sabe, mas de fazer com que ele participe, desse modo o professor faz várias iniciações para que o aluno tome o turno.

Diferente do modelo IRA, há um modelo interacional identificado e descrito por O'Connor e Michaels (1996), o *Revoicing* ou revozeamento. Nessa prática o professor, no lugar de utilizar a sequência IRA, faz uso do revozeamento, ou seja, rediz do turno anterior para reexame pelo seu produtor (GARCEZ, 2006). No lugar de avaliar o que o aluno diz, a professora repete o turno do aluno, para que ele, além de ser ratificado, possa ter seu trabalho desenvolvido, uma vez que seu turno torna-se relevante para a interação.

Dessa maneira, o revozeamento possibilita um melhor desenvolvimento da fala-em-interação em sala de aula na perspectiva da construção conjunta de conhecimento. Contudo, como destaca Garcez (2006), o trabalho com o revozeamento exige estudo e

trabalho, precisa ser fundamentado e co-construído gradativamente, sempre considerando as condições e possibilidades do contexto interacional.

Entretanto, na sala de aula contemporânea, Rampton (2006) ressalta que, a participação nem sempre acontece seguindo uma organização canônica. A sala de aula moderna apresenta muitas vezes uma organização diferenciada, na qual o aluno pode fazer a iniciação ou avaliar o professor.

Enfim, esses são alguns modelos interacionais apresentados para o estudo da interação e participação na sala de aula. Na próxima seção serão abordados pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiarão a análise de dados de interação em sala de aula deste estudo.

## **2. Pressupostos teóricos e metodológicos para o estudo da participação e interação: A Análise da Conversa Etnometodológica**

Para estudar a participação é mister considerar também a sequencialidade da tomada de turnos (GOODWIN; GOODWIN; 2004); turno a turno se co-sustenta o contexto institucional e a participação (SCHULZ, 2007).

Nessa perspectiva, é preciso analisar o uso da linguagem como ação social e conjunta (CLARK, 2000). Pelo uso da linguagem, as pessoas praticam ações sociais, fazem coisas, como por exemplo, participar em uma aula. Para isso, a perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é fundamental, por tratar a linguagem como ação social que pode ser evidenciada na sequencialidade<sup>3</sup> da fala-em-interação, a qual, de acordo com Garcez (2006), “inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não” (p. 66).

A ACE foi fundada por sociólogos norte-americanos, no final da década de 1960, preocupados em entender a natureza da ação social (GARCEZ, 2008) e busca interpretar a fala-em-interação a partir das ações que são co-construídas pelos participantes engajados na conversa.

---

<sup>3</sup>Sequencialidade “refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem são organizadas em *sequências* de elocuições produzidas por diferentes participantes” (LODER, 2008, p. 40).



De acordo com a ACE há duas organizações fundamentais que regulam o uso da linguagem: a organização de tomada de turnos (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) e a organização do reparo (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977).

Fortes (2009) salienta que a sistemática da organização da tomada de turno na conversa cotidiana e a organização do reparo, como práticas interacionais dos participantes, são recursos analíticos para o alcance do entendimento comum na fala-em-interação como uma realização intersubjetiva. Desse modo, precisamos analisar a organização da tomada de turnos para evidenciar as ações que são realizadas e como os participantes mantêm o entendimento do que fazem em comum, por exemplo, participar de um evento aula.

Quanto a organização de tomada de turnos, de acordo com Schegloff (1992b *apud* FREITAS; MACHADO, 2008), os turnos são sequências de fala de um participante da conversa, são segmentos construídos a partir de Unidades de Construção de Turno (UCTs) e podem corresponder a unidades, como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais e recursos prosódicos. Deste modo, um turno não precisa necessariamente ser uma frase completa, mas uma palavra, uma exclamação etc.

Na sequencialidade dos turnos, um turno é seguido por outro, e o falante define o momento de troca de turno. Na perspectiva de Sacks, Schegloff, e Jefferson (1974/2005), os Locais Relevantes para Transição dos Turnos (LRT) são os lugares em que os falantes identificam uma possível completude de uma UCT e a possibilidade de fazer a troca de turno, o que pode ser sinalizado pela completude de um sintagma, pela entonação, pelo prolongamento de som, por um tempo de silêncio etc. (FREITAS; MACHADO, 2008).

Nesse sentido, definido que os turnos têm uma unidade de construção (UCT) que os compõem e também um lugar relevante de transição (LRT), é importante discorrer sobre a alocação dos turnos nos lugares relevantes (LRT). Apresentamos as práticas para alocação de turnos no quadro no quadro a seguir:

[1] Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno:

[a] Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.

[b] Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.

[c] Se o turno até aqui está construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante atual seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a

**Quadro 1.** Prática de alocação de turnos.

Desse modo, para a alocação dos turnos nos lugares relevantes para transição, há dois tipos de prática para a seleção dos próximos falantes: a seleção do próximo, quando o falante corrente seleciona o próximo falante; e a auto seleção, quando o próximo falante se autocandidata para tomar o turno (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2005; FREITAS; MACHADO, 2008).

Assim como o sistema de tomada de turnos, o sistema de reparo também constitui a conversa. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) identificaram a recorrência sistemática de mecanismos para a resolução de problemas de escuta, produção e entendimento na fala-em-interação social que denominaram de sistema de reparo (LODER, 2008).

De acordo com Loder (2008), reparo caracteriza a identificação pelos interagentes de um problema na interação e, conseqüentemente, a tentativa de resolução do mesmo para fluência da interação. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) apresentam três trajetórias de reparo: 1) Reparo iniciado e levado a cabo pelo falante produtor da fonte de problema; 2) Reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro; 3) Reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante produtor da fonte de problema (FORTES, 2009).

O sistema de reparo permite resolver problemas na interação e é fundamental para o sistema de tomada de turnos, para que a sequencialidade da interação não seja comprometida. Nesse sentido, o reparo está relacionado com a manutenção do

entendimento comum, diferentemente da correção, restrita à substituição de um item considerado errado por outro correto (MACBETH, 2004).

O sistema de tomada de turno que foi descrito originalmente para a conversa cotidiana (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) e depois adaptado para o estudo dos eventos de interação institucional (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009; GONZALEZ; JUNG, 2009).

Corona (2009) afirma que o que caracteriza uma interação como institucional não é o ambiente físico em que essa se realiza, mas os objetivos a cumprir que fazem com que a interação seja institucional (DREW; HERITAGE, 1992). Sendo assim, as interações institucionais são pautadas pela necessidade de realização de uma tarefa institucional, por isso tendem a desenvolver formatos organizacionais para o cumprimento dessa tarefa.

No intuito de estudar a fala-em-interação em sala de aula, é preciso considerar que essa não é um processo que é determinado e instaurado por alguém *a priori*, isto é, não é o professor que individualmente constrói os modos de interação, da mesma forma que não são os alunos, mas, sim, ambos, professor e alunos co-constroem a interação por meio de ações que são guiadas por finalidades específicas, neste caso ensinar e aprender (DREW; HERITAGE, 1992 *apud* CORONA, 2009; JUNG; GONZALEZ, 2009).

Na próxima seção serão descritos, o contexto pesquisado, assim como os procedimentos analíticos que nortearam a análise de dados da interação na sala de aula.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Foram analisados 18h 09m e 37s de dados audiovisuais de uma 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio de uma escola pública de um município localizado no sudeste do Paraná. Tais dados foram gerados por meio de uma abordagem qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1989, 1992, 2001; DURANTI, 2000; MASON, 1996).

Para a análise desses dados registrados em áudio e vídeo, procuramos seguir dois aspectos cruciais às análises microetnográficas: identificar toda extensão da variação na interação no ambiente; estabelecer o que é típico e atípico, relativo à frequência de ocorrência (ERICKSON, 1992).

Para isso, utilizamos procedimentos de análise de videoteipes adotados por Erickson e Shultz (2002). Neste estudo, os segmentos selecionados, foram transcritos com base nas convenções de transcrição da Análise da Conversa Etnometodológica, no Sistema Jefferson de transcrição adaptados de Loder (2008) e Bulla (2007). (As convenções de transcrição usadas neste estudo encontram-se em anexo). Seguindo os procedimentos de transcrição (LODER, 2008), os participantes são todos identificados por pseudônimos e as transcrições são realizadas de acordo com a variedade do português considerada culta, uma vez que o objetivo do estudo não consiste em apontar pontualmente as variações linguísticas usadas nas interações.

Na próxima seção, será apresentada como é construída a participação oral em sala de aula, enfocando quais são os modelos interacionais recorrentes e se tais modelos apontam para uma contribuição na construção conjunta de conhecimento.

#### **4. A participação típica e atípica em sala de aula de uma Escola Pública e os espaços para construção conjunta de conhecimento**

Para mostrar como acontece a participação nas aulas da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, será apresentada a análise de dois segmentos interacionais, um evidenciado como típico nas aulas e outro como atípico. Esses segmentos são representativos no sentido de mostrar como acontece a participação nessa sala aula.

O primeiro segmento é de uma aula de Língua Portuguesa e mostra um tipo de interação e participação recorrente e típico nas aulas não só de Língua Portuguesa, mas de Língua Espanhola, Geografia e Sociologia, o modelo interacional tradicional de Iniciação, Resposta e Avaliação (IRA). Já o segundo segmento analisado representa um modelo interacional menos recorrente nas aulas, um uso do modelo IRA não tradicional (GARCEZ, 2006) para levar os alunos a participarem.

A sequência do primeiro evento acontece desse modo: um participante se autosseleciona e com a ratificação de Dalva faz a leitura, também durante essa leitura ela abre espaços para construção conjunta do sentido do texto. Conforme mostra o excerto a seguir:

**Excerto 1**(Segmento 1 “Leitura e discussão do texto” - Aula de Português )

66 Dalva: TA (.) só deixe: eu revisar aqui o que ela falou (.) de  
todas  
67 as vocações (.) de todos, olha a palavra que ele  
usou (.) de  
68 todas as vocações=  
69 Saulo: °vocações°  
70 Dalva: =a política é: a ma::is nobre,  
71 (1,0)  
72 Dalva: porque a vocação significa em lati::m,  
73 (0,8)  
74 Dalva: vocare=  
75 Pedro: vocare  
76 Dalva: =[[tradu]zindo em portuguê::s?  
77 Saulo: [[>°chamado°<]  
78 (0,5)  
79 Dalva: chamado (0,8) o político tem que ter um  
81 (0,4)  
82 Dalva: chamado.

Dalva (linha 66), com alteração na intensidade de voz e ênfase em algumas palavras, procura alinhar os participantes no trabalho com o texto escrito *TA (.) só deixe: eu revisar aqui o que ela falou (.) de todas as vocações (.) de todos, olha a palavra que ele usou (.) de todas as vocações=*,. Além disso, ela tenta direcionar a compreensão e interpretação do que foi lido, uma vez que nas linhas 67, 68 e 70 enfatiza *de todas as vocações= a política é: a ma::is nobre*, ou seja, a intensidade maior em determinadas sílabas e o prolongamento de som nas vogais das palavras afirmativas sugerem que a elocução é uma afirmação e não um questionamento. Embora na linha 71 tenha um silêncio de um segundo e este consista em um momento relevante para a transição de turno, os alunos não o fazem, o que pode ser justificado pelo fato de Dalva não fornecer pistas de estar usando a regra I(A) de McHoul (1978) ou a regra 1(a) (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2005), na qual o falante atual seleciona o

próximo falante para tomar o turno. Sendo assim, como nenhum próximo falante toma o turno, Dalva continua *porque a vocação significa em lati::m*,(linha 72). Nesse último turno, ela abre um espaço relevante para a transição de turno, sinalizado pelo prolongamento de som na última vogal e entonação de continuidade, o que é confirmado pela micropausa de oito décimos de segundo (linha 74). No entanto, ela novamente não obtém a resposta dos alunos e, em adjacência, toma o turno novamente fornecendo a resposta solicitada na iniciação *vocare*=(linha 74).

Na linha 76, ela faz outra iniciação, marcada pelo prolongamento da vogal final e entonação ascendente =[[*tradu*]zindo em português::s?. Concomitante e em sobreposição ao início do turno de Dalva, Saulo (linha 77) se autosseleciona com tom de voz baixo e fala acelerada, cita a tradução da palavra *vocare* para o português [[>°*chamado*°<]. No entanto, Saulo não é ratificado em adjacência por Dalva, o que se evidencia pelo espaço de tempo de cinco décimos de segundo (linha 78). E na sequência, ao invés de uma avaliação, Dalva, com ênfase em algumas sílabas e entonação descendente, apresenta a resposta correta para sua iniciação *chamado*(linha 82).

Na sequência, excerto 2, Dalva é quem continua organizando a participação no evento de letramento por meio da estrutura tripartite IRA.

### **Excerto 2**(Segmento 1 “Leitura e discussão do texto” - Aula de Português)

99 Silvana: política vem de polis, cidade (.) a cidade e:ra,  
para os  
100 gregos um espaço seguro, ordenado e manso, onde os homens  
101 se dedicar à busca da felicidade (.) o político seria  
aquele  
102 que cuidaria desse espaço (.) a vocação política, assim,  
103 estaria a serviço da felicidade, dos os moradores da  
cidade.  
104 (0,5)  
105 Dalva: entenderam?  
106 (0,5)  
107 Pedro: °°(não)°°  
108 (.)

109 Dalva: então a↓ CIDADE para os gregos era o espaço seguro  
(0,4) ma:s 110 esse espaço seguro tinha que ser ASSEGURADO  
por que:m?  
111 (1,1)  
112 Dalva: pela polí:tica (.)era a política que i:a CUIDAR do  
be:m estar 113 das pessoas (0,6) pode continuar.

Após cinco décimos de segundos da realização da leitura em voz alta do texto por Silvana (linhas 99, 100, 101, 102 e 103), Dalva se autosseleciona com entonação ascendente, sinalizando tratar-se de uma pergunta *entenderam?* (linha 105), o que é confirmado pelo espaço relevante para transição de turno de cinco décimos de segundos (linha 106). Embora Dalva tenha endereçado todos alunos como interlocutores (PHILIPS, 2001), somente Pedro, depois de cinco décimos de segundo, se autosseleciona com intensidade de voz relativamente mais baixa e acusa o não entendimento °°(não)°° do conteúdo lido por Silvana. Dalva, após menos de três décimos de segundo (linha 108), toma o turno novamente e inicia a explicação do texto lido *então a↓ CIDADE para os gregos era o espaço seguro (0,4)* (linha 109).

Nesse caso, não há construção conjunta do sentido do texto escrito, somente a apresentação de um sentido do que foi lido, fornecido por Dalva. Nas perguntas de iniciação (IRA) feitas por Dalva, por mais que os alunos estejam alinhados a sua fala, eles não tomam o turno e ela não busca engajá-los novamente, refazendo ou reformulando a pergunta. Ela fornece logo a resposta tida como correta e o sentido que quer conduzir. Pedro (linha 107) diz não saber a resposta, e inicia um reparo, mas Dalva não devolve a pergunta, ou não procura fazer com que Pedro tente apresentar o que tenha entendido. Ela, após uma pausa de três décimos de segundo apresenta, a interpretação do que foi lido *então a↓ CIDADE para os gregos era o espaço seguro (0,4)*.

Na sequência o excerto analisado representa um uso do modelo IRA não tradicional, modo o qual foi menos recorrente nas aulas analisadas. O excerto 3 mostra que Helena procura engajar os alunos na produção escrita no quadro-negro. Esse engajamento dos alunos se dá basicamente também pela organização conversacional iniciação, resposta e avaliação (IRA) (SINCLAIR; COULTHARD, 1975).

**Excerto 3** (Segmento 2 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História)

27 Helena: TÁ, vamos montar ali: (0,6) <FASCI:smo>  
28 (1,3)  
29 Helena: como nós já comentamos (.) qual é: o paí:s?  
30 (1,8)  
31 Helena: dofasci:smo,  
32 (.)  
33 Pedro: alemanha.  
34 João: itália.  
35 (.)  
36 Helena: Itália?  
37 (.)  
38 Saulo: não itália, que: alemanha:? (.)o João:[ ° ( )°]  
39 João [ ° ( )°]  
40 (.)  
41 Helena: do <NAZISMO?>  
42 (0,9)  
43 Pedro: °alemanha°.  
44 (.)  
45 Helena: <alema:nha>  
46 (0,4)  
47 João: ((faz um som com a boca))  
48 Saulo: °hh°  
49 (1,7)

Na linha 27, primeiro, Helena orienta qual tópico será abordado e escrito no quadro síntese <FASCI:smo>. Na sequência, após escrever o tópico *fascismo* no quadro, ela faz uma iniciação endereçando sua fala a todos os alunos (PHILIPS, 2002) *como nós já comentamos (.) qual é: o paí:s?* (linha 29), com alterações na cadência rítmica, com intensidade maior e prolongamento de vogal nas palavras que denotam questionamento. Depois de um segundo e oito décimos de segundo (linha 30), como não obtém a resposta em adjacência, ela produz outra elocução também com prolongamento



de vogal complementando sua iniciação *dofasci:smo*, (linha 31). Após uma pausa interturno de menos de três décimos de segundo, Pedro se autosseleciona e apresenta uma resposta *alemanha*. (linha 32). Na sequência, João também se autosseleciona e apresenta outra resposta *itália*. (linha 34). Depois de menos de três décimos de segundo (35), Helena toma o turno novamente e com intensidade maior e entonação ascendente *Itália?* (linha 36) repete a resposta de João (linha 34), avaliando-a como correta.

Na continuidade, Helena faz outra iniciação, marcada pelas alterações na cadência rítmica com fala desacelerada, intensidade de volume destacadamente maior e entonação ascendente *do <NAZISMO?>*(linha 41). Entretanto, a resposta para sua iniciação é dada após nove décimos de segundo por Pedro com entonação descendente e volume de voz baixo *°alemanha°*. (linha 43). Após menos de três décimos de segundo, Helena, com cadência rítmica desacelerada e prolongamento de vogal, repete a resposta de Pedro *<alema:nha>* (linha 45) ratificando-a como correta e posteriormente a escreve no quadro.

Assim acontece a sequencialidade do evento: Helena faz a iniciação, os alunos dão a resposta, ela avalia e escreve a resposta no quadro síntese produzido no quadro-negro. Entretanto, quando não obtém a resposta para a sua iniciação, Helena reformula a iniciação conforme apontado no excerto 4, a seguir.

**Excerto 4** (Segmento 2 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História - 30/03/2009 - 00:22)

89 Helena: no nazi:smo também (.) há censura (.) o que quenó:s  
90 entendemos por censura? Gente.  
91 (0,4)  
92 Saulo: é censurado.  
93 (0,5)  
94 Helena: o que que é censurado?  
95 (0,4)  
96 João: proi[bido?]  
97 Jonas °° [( ) °°  
98 Helena: <proibido>  
99 (0,6)  
100 Helena: ma:sprincipalme:nte?

- 101 (1,5)  
102 Helena: de ser o que?  
103 (0,9)  
104 Helena: <divul>?  
105 (.)  
106 Saulo: gado-  
107 Helena: -gado.

Nas linha 89 e 90, Helena, com intensidade elevada e entonação ascendente, faz uma iniciação *no nazi:smo também (.) há censura (.) o que quenó:s entendemos por censura? Gente.*, endereçando sua fala a todos os alunos. Após quatro décimos de segundo (linha 91), Saulo se autosseleciona para fornecer a resposta, *é censurado.* (linha 92). Entretanto, depois de cinco décimos de segundos (linha 93), ao tomar o turno novamente, Helena não avalia a resposta de Saulo, mas produz uma outra iniciação a partir da resposta apresentada por ele (linha 92), *o que que é censurado?*(linha 94). Na sequencialidade, João se autosseleciona e com entonação ascendente apresenta uma resposta *proi[bido]?*( linha 96). A entonação ascendente de sua elocução revela certa dúvida em relação à resposta e parece ser uma solicitação de antemão da avaliação por Helena. Ainda em sobreposição ao turno de João (linha 96), Jonas (linha 97) também se autosseleciona, porém, seu turno relativamente mais baixo, não é audível.

Subsequente, em adjacência, Helena ratifica a fala de João (linha 96) e avalia sua resposta como correta, repetindo-a de modo desacelerado e com tom elevado <*proibido*> (linha 98). Após seis décimos de segundo (linha 99), como não ocorre outra autoseleção em relação à questão, ela faz outra iniciação, ainda relacionada à mesma questão da linha 90, *ma:sprincipalme:nte?* (linha 100), sendo esta marcada pelo prolongamento de vogal, alteração na intensidade com ênfase de sílabas e entonação ascendente.

Nessa sequência interacional, convém destacar que a organização da estrutura conversacional IRA acontece de modo diferenciado em relação ao comumente evidenciado nas aulas analisadas. Helena usa essa estrutura conversacional para buscar a resposta, embora seja uma resposta já conhecida, a qual ela espera que os alunos apresentem, o que é marcado na linha 104, quando ela produz parte da resposta sinalizando para eles complementarem-na. Durante o percurso interacional, como não

obtem a resposta, ela faz cinco iniciações (linhas 90, 94, 100, 102 e 104) até conseguiu-la ao invés de, em adjacência na linha 100, apresentar a resposta. Nesse sentido, o IRA é usado não somente para buscar uma resposta tida como correta, mas também para engajar os alunos na construção do conhecimento, o que configurou uma estrutura conversacional do IRA não transgressivo (GARCEZ, 2006).

### **Considerações finais**

Este artigo objetivou discutir como é organizada a participação oral nas aulas de uma 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio de uma Escola Pública no sudeste do Paraná e apontar como os modos de participação podem contribuir para a construção conjunta do conhecimento.

Os resultados mostram que a participação oral dessa turma nas aulas se dava tipicamente pelo modelo interacional Iniciação, Resposta e Avaliação (IRA), o qual consiste em fazer testagens do que os alunos já sabem, o que não possibilitava oportunidades para construção conjunta de conhecimento, pois em pouco espaço de tempo após as iniciações os professores faziam as avaliações das respostas dadas pelos alunos ou quando não recebiam as respostas, os próprios professores apresentavam as respostas corretas.

No entanto, embora com menor frequência, o modelo IRA também era utilizado de uma maneira não tradicional (GARCEZ, 2006), ou seja, um modo de o professor usar o IRA para fazer iniciações, buscando levar os alunos a participarem oralmente na produção das atividades e, conseqüentemente, abrir espaços para a construção conjunta de conhecimento em sala de aula. Embora, nas aulas analisadas, essa maneira de usar o IRA fosse menos recorrente, era o modo pelo qual os professores conseguiam obter mais participação oral dos alunos, no entanto, mesmo assim era uma prática incipiente para contribuir para uma maior construção conjunta do conhecimento por meio da oralidade, revelando que as práticas interacionais dessa sala de aula necessitavam ser revistas e replanejadas para contribuir para uma melhor formação dos alunos.

Assim, a partir dos dados de fala-em-interação das aulas analisadas, evidencia-se a importância do modo de organização da interação nas aulas para a construção

conjunta e participativa do conhecimento em sala de aula. Por isso, pesquisas nesse sentido contribuem para que sejam repensados os modos de organização interacional em sala de aula e também mostram que os modelos interacionais de sala de aula necessitam ser debatidos com professores em formação.

## Referências

ABELED, M.L.O.L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BULLA, G. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PPG-Letras, UFRGS, 2007.

CLARK, H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n. 9, p.49-71, jan./mar. 2000.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de língua inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CORONA, M. D. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J (Org.). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

ERICKSON, F; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. & PREISSLE, J. (Orgs.). **The handbook of qualitative research in education**. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.

\_\_\_\_\_. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. **As Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FORTES, M. F. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59 – 94.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v.4, n.1, 2006, p. 66 – 80.

\_\_\_\_\_. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 17 – 38.

GOODWIN, C.; GOODWIN, M. H. Participation. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Malden, Mass: Blackwell, 2004. p. 222-244.

GOODWIN, M. H. **He-Said-She-Said: talk as social organization among black children**. Bloomington: Indiana University Press, 1990. 371 p.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. . In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica** .Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

LODER, L. L. Noções fundamentais: A organização do reparo. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 95-126, 2008.

\_\_\_\_\_. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59 - 94.

\_\_\_\_\_. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 126-161, 2008.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: seqüencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala em interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 39 – 58.

LOPES, M.F.R. **A negociação de identidades de professor na sala de aula de estágio de língua espanhola**. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

MACBETH, D. H. The relevance of repair for classroom correction. **Language in Society**, 33, 703-736, 2004.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1996.

McHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, 7, 182-213, 1978.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting Participant Frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Org.). **Discourse, learning and schooling**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

PHILIPS, S. U. Algumas Fontes de Variabilidade Cultural na Variação da Fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-43.

\_\_\_\_\_. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Malden, Mass.: Blackwell, 2001. p. 302-317.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: Interaction in na urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, MD, v.50, p.696-35, 1974.

\_\_\_\_\_. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v.7, n. 1-2, p. 9-73, 2005. Tradução de SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G.A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, 1974, p. 696-735.

SALIMEN, P. G., CONCEIÇÃO, L. E. Reparo, correção e avaliação na fala-em interação na sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, Baltimore, vol. 53, n2, pp. 361-382, 1977.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2007.

SEMECHECHEM, J. A. 2010. **Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

SINCLAIR, J. M., COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

## Anexos

<b>Convenções de transcrição dos dados de fala</b>		
<b>PROSÓDIA</b>		
<b>Alterações de frequência (relacionadas à entonação)</b>		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
<b>Alterações de intensidade (também relacionadas à cadência rítmica)</b>		

<b>fala</b>	(sublinha)	ênfase em som
<b>FAla</b>	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
<b>°fala°</b>	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
<b>°°fala°°</b>	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
<b>Demais alterações também relacionadas à cadência rítmica</b>		
<b>&gt;fala&lt;</b>	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<b>&lt;fala&gt;</b>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
<b>Pausas (também relacionadas à cadência rítmica)</b>		
<b>(2,4)</b>	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
<b>(.)</b>	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
<b>DEMAIS SINALIZAÇÕES REFERENTES À FALA</b>		
<b>( )</b>	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
<b>(palavra)</b>	(segmento de fala entre parênteses)	fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
<b>[ ]</b>	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
<b>=</b>	(sinal de igual)	elocuições contíguas
<b>hh</b>	(série de h's)	indica aspiração ou riso
<b><i>palavra</i></b>	(itálico, logo na linha abaixo da palavra ou frase em outra língua, que não o português)	tradução para o português
<b><i>palavra</i></b>	(citação em itálico da fala no texto)	citações de elocuições dos excertos no corpo do texto
<b>Maria</b>	(pseudônimo)	nome fictício para a identificação do participante da interação

Artigo recebido em: 30.03.2012  
 Artigo aprovado em: 20.06.2012



## Resenha

Bortoni-Ricardo, S.M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135p.

### Professores e outros agentes educacionais: de leitores à co-a(u)tores de pesquisa

Daniella de Souza Bezerra<sup>1</sup>  
Alex Furquim\*\*  
Edivania Moraes  
Liderzj Gouveia  
Talline Assis  
Vitor Serravalli

Uma miríade de obras comprometidas com o fazer-pesquisa é publicada sazonalmente. No extremo oposto, poucas são missionárias do ser-pesquisa e raras do ser-fazer-pesquisa. O livro *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*<sup>2</sup>, escrito por Stella Maris Bortoni-Ricardo, professora-pesquisadora emérita da Universidade de Brasília, se imbuíu do desafio de ensinar, numa perspectiva sociointeracionista, aos (formadores de) professores (em formação continuada) e outros (não) agentes da educação, o ser-fazer-pesquisa.

Por meio de uma linguagem absolutamente leve e didática, a obra se desdobra por onze capítulos, os quais permitem conhecer a pesquisa científica, considerando desde o paradigma positivista até o paradigma interpretativista, este último eleito pela autora como veículo que possibilita aos professores (e outros agentes) se tornarem a(u)tores do saber empregado no seu fazer pedagógico.

---

<sup>1</sup> Professora da disciplina *Produção de texto acadêmico e pesquisa em sala de aula* do curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade de Montes Belos (FMB) - Pólo Jataí.

\*\* Professores em formação continuada no curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade de Montes Belos (FMB)- Pólo Jataí.

<sup>2</sup> Este texto resulta de um trabalho de leitura e escrita colaborativa ocorrido no âmbito da disciplina *Produção de texto acadêmico e pesquisa em sala de aula* ministrada no curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade de Montes Belos (FMB) - Pólo Jataí em 2010.

Além da seleta e clara explanação e exemplificação sobre a epistemologia e a metodologia da pesquisa qualitativa, a autora reúne na obra trechos de conversa coloquiais com/entre leitores (alunos) colaboradores; seções para incitar a escrita de diários; sugestões de temas de pesquisa, bem como quadros que cumprem a missão de focalizar e destrinçar um dado termo importante no capítulo. Tais opções de organização textual tornam a obra em resenha perspicaz dado o fato de levar seus leitores a entenderem os significados que os atores sociais envolvidos, em especial, no trabalho pedagógico, conferem às suas ações com vistas a construir e (ou) aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula. Enveredemos, então, pelos capítulos da obra.

No capítulo um, Bortoni-Ricardo apresenta algumas diferenças entre os paradigmas de pesquisa positivista e interpretativista. Enquanto o primeiro execra a interferência do pesquisador no objeto de pesquisa, qualquer tipo de pensamento metafísico-filosófico e o senso comum, o segundo prima pelo envolvimento do pesquisador com a cultura do objeto pesquisado, bem como valoriza o conhecimento tácito dos participantes da pesquisa.

O capítulo dois traz, como contribuição para a formação do professor pesquisador, um exemplo de pesquisa quantitativa experimental, recortado da dissertação de mestrado da autora, intitulada "Reações de falantes de português à concordância verbal não padrão". Além de discutir a motivação, a justificativa e a metodologia, problematiza-se o resultado dessa pesquisa, o qual permitiu demonstrar que a percepção do uso das variantes da regra variável de concordância verbal depende do nível de escolarização dos falantes. Para falantes com nível mais alto de escolarização, a regra é mais saliente do que para falantes com pouca escolarização.

No capítulo seguinte, Bortoni-Ricardo tece interessantes considerações sobre o paradigma interpretativista com base nas concepções de dois grandes pensadores, Theodor Adorno e Jürgen Habermas. Habilidade e observadora, a autora dá definições idôneas e precisas a respeito desse paradigma, que surgiu como uma alternativa ao positivismo de outros célebres pensadores, tais como, Comte e Ernst Mach. Apropriando-se dessas concepções, a autora elucida que o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior privilégio na área de pesquisa educacional. Mas, na verdade, as escolas e, especialmente, as salas de aulas, parecem, segundo ela,

ser espaços de ênfase para a pesquisa qualitativa. Neste capítulo, distinguem-se, também, o conceito de pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: enquanto um procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente e um fenômeno consequente, o outro procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Já no capítulo 4, Bortoni-Ricardo centraliza sua atenção no pesquisador etnógrafo e no uso da pesquisa interpretativista em diferentes contextos sociais. O termo "andaime", proposto pelo psicólogo americano Jerome Bruner, é retomado pela autora a fim de mostrar que o professor é quem facilita o acesso do aluno ao conhecimento, tornando-o reflexivo-crítico. A autora conclui que o professor pesquisador é, ao mesmo tempo, usuário e criador de conhecimentos, solucionando, por meio de reflexões, os problemas com que se depara, numa busca incansável por novas ideias, estratégias e métodos de ensino no âmbito profissional no qual se insere.

No capítulo subsequente, direciona-se o professor (pesquisador) para a escolha de um tema de pesquisa qualitativa. Primeiramente, deve-se ter em mente uma curiosidade/questionamento que o incomode. Para isso, a autora sugere que perguntas exploratórias sejam feitas para ajudar na escolha do tema de pesquisa. Em seguida, deve-se centrar em definir o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa pretendida. Além disso, a autora aconselha a elaboração de asserções que se relacionam aos objetivos geral/específicos.

O capítulo seis elucida os pontos relevantes na coleta e análise de dados de uma pesquisa qualitativa. Enfatiza-se o compromisso com a ética para com a instituição escolar e os participantes envolvidos, uma vez que a maioria das instituições e dos professores não vê com bons olhos a observação de campo. Outro ponto preeminente é a visão social estereoscópica e reflexiva da pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador influencia e é influenciado pelo objeto de pesquisa, pois traz consigo conhecimento de mundo social e cultural.

Uma pesquisa não é elaborada de um dia para o outro, ela necessita de um longo trabalho de campo, e Bortoni-Ricardo aclara que, para evitar perda de tempo, o pesquisador deve aproveitar todos os instrumentos de que dispuser, como gravação de áudio, vídeos, fotos, registros em cadernos, etc. e fazer uma triangulação dos dados

obtidos. A reescrita dessas fontes leva a uma reflexão permitindo assim um processo de indução analítica, ou seja, a conversão de fontes em dados.

Bortoni-Ricardo descreve, no capítulo sete, os elos entre asserções e dados, com exemplos de uma pesquisa de campo feita pela pesquisadora Ilse de Oliveira em sua dissertação de mestrado. Esclarece que asserções são enunciados afirmativos que servem como guias para direcionar a pesquisa para obter desvelamentos sobre os problemas em questão, os quais são obtidos por meio de dados confirmados.

O capítulo oito descreve e exemplifica um tipo de pesquisa qualitativa, a saber, a etnográfica (colaborativa - em sala de aula). Via pesquisa etnográfica de sala de aula, o professor (pesquisador) desvela as rotinas dos ambientes escolares, as quais se tornam translúcidas para os atores nelas envolvidos. Nesta seção, a autora, além de incentivar os professores a serem autores de teorias retroalimentadoras da práxis, mostra a importância de se divulgar a pesquisa e estudos feitos. Foi esse, então, o motivo que justifica a nossa empreitada de resenhar esta obra colaborativamente.

Nos capítulos nove e dez, são exemplificados e discutidos (pré) projetos de pesquisa que adotam o paradigma qualitativo e se servem de procedimentos etnográficos para a geração de dados. Enquanto o primeiro desses capítulos apresenta em detalhes, um projeto sobre rotinas interacionais em sala de aula – o qual está organizado nas seguintes seções: Descrição do projeto; Objetivo; Problema de pesquisa e Justificativa; Metodologia; Protocolos interacionais, no segundo são apresentados, fugazmente, nove pré-projetos voltados para o processo educacional, desenvolvidos pelas seguintes alunas-pesquisadoras: Patrícia Vieira de Silva Pereira; Miliane Nogueira Magalhães Benício; Isabela de Freitas Villas Boas; Márcia Regina Alves Gondim; Claudia Heloisa Schmeide da Silva; Ana Dilma de Almeida Pereira; Celina Cassal Josetti; Maria Aparecida Lopes e Maria Alice Fernandes de Sousa. Por meio desses dez exemplos, os leitores são instrumentalizados a elaborarem seus próprios (pré) projetos de pesquisa voltados para problemas emergentes no contexto escolar.

O último capítulo da obra discorre sobre os aspectos fundamentais da análise de redes sociais, procedimento eficaz utilizado em pesquisas educacionais. A análise de redes sociais é um instrumento útil para explicar características socioculturais e sociolinguísticas de um grupo social, uma vez que tem como objeto "as relações existentes em qualquer sistema" (p.121). Citando Guimarães (1970), Bortoni-Ricardo

pontua que o reconhecimento do paradigma de redes se deve ao fato de ele mudar a ênfase científica da visão monista para uma visão de relações entre indivíduos. Ademais, são brevemente relatados, no final do capítulo, os prós e contras de um método de coleta de informações da pesquisa qualitativa, a entrevista.

Enfim, a obra resenhada faz um oportuno sobrevoo nos aportes do paradigma interpretativista, no ensejo de introduzir aos agentes da educação e, em especial, propõe aos professores a pesquisa que, até há pouco tempo, estava restrita aos pesquisadores lotados em universidades. Este livro de Bortoni-Ricardo deverá certamente servir de referência para os formadores de professores (em formação (continuada)) levarem seus alunos a (re)pensarem a função de leitores de pesquisa a fim de assumirem a necessária missão de ser intérpretes das ações que têm lugar na própria escola e, particularmente, na própria sala de aula. Tal realocação funcional implicará uma nova miríade de obras no mercado (da vida e da escola), as quais realmente constituirão respostas aos problemas dos a(u)tores de nossas escolas.

Resenha recebida em: 16.03.2012

Resenha aceita em: 22.06.2012

## Retrospectiva

EMERSON, Robert. M., FRETZ, Rachel I., SHAW, Linda L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. London: The University of Chicago Press, 1995.

Jessé Silveira Fogaça\*

Estar imerso em uma região distante, inusitada e, frequentemente, adversa, por si só já se torna uma aventura que poucos estão dispostos a enfrentar. Acrescido a isso, coloque-se o desafio de observar, anotar e analisar diferentes costumes e culturas em contextos que restringem suas habilidades e recursos muitas vezes a um lápis e caderno. Pois justamente o ato de realizar as anotações na pesquisa de campo podem ser um dos fatores determinantes na concretização de uma pesquisa etnográfica consistente.

*Writing Ethnographic Fieldnotes* é uma obra que cumpre ao que se propõe a fazer. Ela evidencia o relacionamento entre o etnógrafo, sua experiência de observação e as notas de campo, por meio da qual suas análises etnográficas serão baseadas. São diversas as orientações, sugestões e conselhos práticos sobre como produzir relevantes notas de campo em diferentes e adversos ambientes.

A obra é cuidadosamente detalhista, provendo instruções fundamentais para a realização de notas de campo. Em determinados momentos, pode-se dizer que, informações, até então restritas a experiências individuais de pesquisadores, oralmente transmitidas, foram formalmente compartilhadas ao leitor.

Robert M. Emerson é professor de sociologia na Universidade da Califórnia, Los Angeles. Rachel I. Fretz é folclorista e ensina pesquisa etnografia de campo na mesma universidade. Linda L. Shaw é professora do departamento de sociologia da Universidade Estadual da Califórnia, San Marcos.

Baseados em anos de experiência de ensino e pesquisa de campo, os autores desenvolvem um texto didático, portanto uma metodologia contextualizada e aplicável à pesquisa de campo. Por meio de diversas ilustrações e exemplos, o livro apresenta

---

\* Doutorando, UnB.

várias anotações de campo para mostrar diferentes opções de composição, revisão e modos de desenvolvimento de notas de campo.

O livro é composto de prefácio mais sete capítulos, seguido de conclusão, somando 216 páginas. No prefácio, os autores avaliam suas motivações norteadoras da obra, tendo por um dos seus objetivos suprir uma lacuna deixada por outras grandes obras ali citadas. Segue-se os capítulos sobre os temas: *Fieldnotes in Ethnographic Research; In the Field: Participating, Observing, and Jotting Notes; Writing Up Fieldnotes I: From Field to Desk; Writing Up Fieldnotes II: Creating Scenes on the Page; Pursuing: Members' Meanings; Processing Fieldnotes: Coding and Memoing; Writing an Ethnography* e Conclusão, seguida das notas de referências<sup>1</sup>.

No primeiro capítulo discute-se a entrada do pesquisador em um novo ambiente social, no qual ele deve se ambientar e conhecer os seus integrantes. A participação da rotina, relacionamentos e observação. Surge, portanto, o termo “observador participante” que bem descreve esta forma de pesquisa. Durante esta imersão, ocorre uma das tarefas fundamentais e balizadoras do papel do etnógrafo, que visa estudar um determinado grupo em suas práticas e costumes: notas de campo.

Neste primeiro momento, os autores esclarecem as diferenças nas notas na realização observação participante quanto à: o que é observado e anotado como “dados” ou “descobertas” são inseparáveis do processo de observação; nas anotações, o pesquisador deve priorizar descrever os significados e preocupações do grupo em estudo; as notas devem detalhar o processo social e interacional que constroem as vidas e atividades das pessoas. Lembra-se ainda que o método a ser utilizado, seja ele qual for, é inseparável das descobertas a serem realizadas, ou seja, o que ele encontra está necessariamente conectado a como ele procura.

No capítulo *In the Field: Participating, Observing, and Jotting Notes*, a pergunta que se faz é: “como olhar para, então, escrever?”. Essa é uma interessante discussão que é aprofundada uma vez que o olhar é formatado e focado pelo senso daquilo que se intenta escrever. O capítulo considera, entre outras coisas, sobre a postura adequada do pesquisador nos diferentes campos e as decisões do observador quanto ao como, onde e quando realizar suas anotações. Esta discussão está recheada de

---

<sup>1</sup> Opta-se pela manutenção dos títulos dos capítulos em Inglês pois acreditamos que representam melhor os seus conteúdos do que uma tradução dos mesmos.

sugestões para onde se deve focar o olhar, ilustrada com diversas notas de campo, analisadas e discutidas.

*Writing Up Fieldnotes I: From Field to Desk* discorre sobre o deixar o campo e sentar ao computador para efetivamente redigir um texto etnográfico. Analisa-se, aqui, o processo de escrita completa das notas, focando em como etnógrafos administram a complexa tarefa de lembrar, elaborar, preencher e comentar sobre suas próprias notas, afim de produzir um texto completo sobre as cenas e eventos testemunhados.

Mais do que uma texto repleto de instruções sobre este processo, este capítulo ajuda o iniciante na pesquisa de campo a prever os problemas e desafios a serem enfrentados neste tipo de pesquisa. Aborda-se as diferenças entre pesquisa de longa ou curta duração, o tempo estimado de planejamento entre o retorno do campo e a produção textual, técnicas de anotação e produção de texto, escrita em primeira ou terceira pessoa, estilo, rascunho, até a produção final. Em suma, este capítulo orienta à uma produção textual consciente e reflexão crítica sobre como as escolhas textuais influenciam na produção de um texto que apresente a realidade observada na sua forma possível e apropriada.

No quarto capítulo, *Writing Up Fieldnotes II: Creating Scenes on the Page*, aborda-se as situações em que o etnógrafo é responsável pela descrição de cenas presentes em incidentes, eventos, rotina, interação ou imagem visual. Nestas situações, muitas vezes sua tarefa é a de reconstruir, detalhadamente, gestos, movimentos corporais, sons, cenários, palavras etc. Estas cenas, que se tornam momentos recriados no papel, representam a percepção e memória do etnógrafo quanto a fatias da vida observada, que são potencializadas ou ofuscadas pela habilidade descritiva do pesquisador.

A orientação oferecida pelos autores é a de se construir um texto de forma vívida, que transmita mais do que informações sobre o evento analisado. É necessário que detalhes vitais, cores, aroma etc, possam ser sentidos no texto. Para tanto, a sugestão é de um texto descritivo, apresentando diálogos e caracterização do ambiente e seus personagens. Os autores alertam que o alvo primário do etnógrafo é, antes da análise, a descrição: “*a researcher writes notes with a specific purpose in mind: to record a slice of life on a page*” (p. 105).



*Pursuing Members' Meanings*, aprofunda o entendimento da difícil tarefa de apreender e transportar os diferentes sentidos do grupo em estudo, como também explicar como que os membros deste grupo usam termos em situações interacionais específicas e como as partes envolvidas as entendem e avaliam.

Para tanto, examina-se como que o texto etnográfico pode ser sensível e vívido aos diferentes significados culturais. Lembra-se que as notas de campo são as escolhas iniciais, e, talvez, as mais fundamentais sobre se ver e transportar os diferentes significados culturais. Os autores consideram que a transferência de sentidos para uma diferente cultura frequentemente obscurecem ou suprimem os seus verdadeiros valores, principalmente por se impor o falho entendimento de alguém externo ao evento. Orienta-se, então, à diferentes caminhos para a produção de um texto que transmita satisfatoriamente os valores e sentidos observados.

*Processing Fieldnotes: Coding and Memoing*, título do sexto capítulo, destaca o objetivo final de se produzir uma análise coerente e focada dos aspectos observados e anotados. Isso pode não ser tão simples quando se tem centenas de páginas de anotações para se trabalhar.

O capítulo apresenta um método de trabalho analítico anteriormente desenvolvido por sociólogos para o trabalho de análises qualitativas. Este método prioriza o desenvolvimento das proposições, acima da verificação analítica. Através da realização de diversas comparações entre os dados, o pesquisador pode desenvolver, modificar e estender proposições teóricas adequadas aos seus dados obtidos em campo. A idéia dos autores é de que, a esta altura do trabalho, o pesquisador esteja pronto para desenvolver notas relevantes e sistemáticas, apropriadas para gerar observações e textos teóricas analíticas.

O que se pode aprender neste capítulo é que, tendo realizados notas de campo apropriadas, elas podem ser satisfatoriamente trabalhadas, lidas e questionadas, levando a um trabalho textual final que pode ser conduzido à produções tanto analíticas quanto teóricas.

Rather than simply tracing out what the data tell, the fieldworker renders the data meaningful. Analysis is less a matter of something emerging from the data, of simply finding what is there; it is more fundamentally a process of creating what is there by constantly thinking about the import of previously recorded events and meanings. (p. 168)

O último capítulo, *Writing an Ethnography*, também o trabalho final a ser atribuído às notas de campo, o texto examina uma das formas de etnografia que se produz – “*thematic narrative*”. Em geral, a narrativa temática procura incorporar diversos temas analíticos ou conceitos dentro de um mesmo tópico. Realiza-se, então, uma discussão que gradativamente cria uma narrativa temática centrada nas notas de campo.

Para a construção da narrativa temática alguns passos devem ser observados. Inicia-se o texto com afirmações introdutórias sobre temas a serem analisados. Em seguida, trechos das notas de campo são selecionadas, explicadas, de maneira seqüencial, e editadas para que se construa uma série de unidades temáticas, contendo simultaneamente argumentos e comentários analíticos. Por fim, discute-se a escrita da introdução e conclusão necessárias para a completa produção do manuscrito etnográfico.

Algumas observações se fazem necessária. A obra discute sobre diferentes formas de organização e estratégias de descrição, incluindo detalhes sensoriais, sínteses e um olhar sobre a cena como um todo, observando o valor do parcial em oposição ao total, a terceira pessoa sobre a primeira, e isso é feito de forma muito satisfatória..

O texto lembra ainda que depender de uma boa memória fatalmente resultará no prejuízo da pesquisa. Ensina, portanto, a como transformar observações gerais em descrições vivas, ensinando imprimir as cenas presenciadas em campo em uma profunda descrição nas anotações do caderno. Para os autores, um bom etnógrafo deve aprender a “lembrar dos diálogos e movimentos testemunhados como um ator, ver cores e formas como um pintor, e sentir o ritmo como um músico”.

O texto enfatiza que o núcleo da pesquisa etnográfica está em apresentar a percepção e sentido que o objeto estudado atribui às suas próprias ações. É demonstrado os sutis caminhos por meio do qual o realizar etnografia dá voz ao povo, por meio do texto. Isso significa uma significativa importâncias das notas de campo para a estruturação do trabalho etnográfica. Por meio delas o texto final adquire vida.

Este livro pode ser considerado mais do que um manual. Por diversas vezes, os autores examinam notas de campo de forma interativa e interpretativa revelando que o relacionamento do pesquisador com seu objeto de estudo no campo inevitavelmente moldam o caráter e o conteúdo das notas realizadas. O texto observa as escolhas

conscientes e inconscientes que produzem as notas, e mostram como que o objeto e conteúdo das notas eventualmente influenciam os argumentos e análise do etnógrafo ao final do seu trabalho.

Trata-se de um excelente guia metodológico de pesquisa de campo. Os autores trazem o passado da etnografia apontando para seu futuro, promovendo no presente um movimento de perspectivas que trazem descobertas entre a teoria e os primeiros rabiscos da aplicação teórica.

Enfim, *Writing Ethnographic Fieldnotes* mostra que realizar notas de pesquisa de campo requer uma habilidade que pode ser ensinada. Apesar da minha pouca experiência com obras deste tema, acredito que estamos diante de uma das principais referências em se tratando do tema tratado. Em suma, a obra analisa o processo das notas de campo – a prática e métodos de transformar notas em temas afim de produzir uma etnografia de qualidade.

Definitivamente, é uma obra altamente recomendada para todos que procuram entender diferentes costumes e culturas, ou realizar pesquisas dentro de sua própria cultura. Mesmo àqueles que não objetivam realizar trabalhos de campo ou estudos etnográficos, este texto ira afiar a sua capacidade de observação e reflexão, fazendo do pesquisador, independente de sua área de pesquisa um melhor observador e analista da realidade.

Retrospectiva recebida em: 31.03.2012  
Retrospectiva aprovada em: 16.05.2012

## Réplica

### Em defesa de Brenno Silveira

Denise Bottmann\*

A revista *Domínios de Linguagem* dedicou seu último número (v. 5, n. 3, 2011, disponível online) à atividade de tradução. Entre os artigos encontra-se "Edgar Poe em português: limites entre tradução e adaptação", da autoria de Élide Paulina Ferreira e Karin Hallana Santos Silva.

Sem pretender me deter nos indiscutíveis méritos do artigo, faço inicialmente alguns pequenos esclarecimentos fatuais:

- As traduções de Brenno Silveira analisadas pelas articulistas saíram inicialmente em 1959, numa coletânea que ele próprio selecionou e traduziu, publicada pela editora Civilização Brasileira com o título de *Antologia de Contos de Edgard Allan Poe*, dado este que não consta do referido artigo.
- Apenas em 1970, a Civilização Brasileira altera o título dessa coletânea para *Histórias Extraordinárias*, que então se manteve por várias décadas em seus licenciamentos para o Círculo do Livro, a Abril Cultural e a Nova Cultural, até data recente, quando a mesma coletânea foi reeditada pela Best Bolso com o título de *Antologia de contos extraordinários*, com a devida menção à responsabilidade de Brenno pela seleção dos contos.
- A identificação entre *Tales of the Grotesque and Arabesque* e *Histórias Extraordinárias* não passa de um tolo despautério editorial perpetrado pela Abril Cultural em 1978, que acabou se alastrando para outras edições e gerando alguns graves equívocos. Sobre o histórico do uso do título *Histórias Extraordinárias* no Brasil desde 1958 (pela Cultrix, na coletânea selecionada e traduzida por José Paulo Paes) e os descaminhos pelos quais enveredou a partir de 1978, pode-se

---

\* Historiadora, tradutora, ex-docente do Depto. Filosofia da Unicamp.

consultar meu artigo, "Alguns aspectos da presença de Edgar Allan Poe no Brasil", em esp. seção IV.<sup>1</sup>

## I.

O reparo mais importante que tenho a fazer sobre o artigo de Élide Ferreira e Karin Silva, porém, diz respeito aos exemplos apresentados como provas de acréscimos, omissões e outras alterações. Começamos pelos supostos acréscimos que Brenno Silveira (1959) teria feito ao texto original de Edgar Allan Poe, no conto "Berenice":

Nesse âmbito, ... também observamos **acréscimos de trechos**. Quando o tradutor **opta por acrescentar algo à tradução que não consta no original**, ele amplia de forma a trazer mais elementos interpretativos, interferindo na recepção do texto e, eventualmente, criando uma imagem diferente desse texto na língua de chegada. (p. 26, negritos meus)

O exemplo dado como acréscimo de um trecho "que não consta no original" é o seguinte, às pp. 26-7 (em destaque meu):

**Poe:** *I held them in every light – I turned them in every attitude. I surveyed their characteristics – I dwelt upon their peculiarities – I pondered upon their conformation – I mused upon the alteration in their nature – and shuddered as I assigned to them in imagination a sensitive power, and even when unassisted by the lips, a capability of moral expression. Of Mad'selle Sallé it has been said, 'que tous ses pas etaient des sentiments', and of Berenice I more seriously believed que tous ses dents etaient des idées.*

**Silveira:** Via-os sob todos os aspectos; revolvia-os em todos os sentidos; estudava suas características. Refletia longamente sobre suas peculiaridades. Meditava sobre sua conformação. Cogitava acerca de sua natureza. Estremecia ao atribuir-lhes, em minha imaginação, uma

---

<sup>1</sup> Quanto à fortuna histórica dessa coletânea organizada por Brenno Silveira em 1959, e originalmente publicada com o título de *Antologia de contos de Edgar Allan Poe*, pela editora Civilização Brasileira, veja-se meu artigo, "Alguns aspectos da presença de Edgar Allan Poe no Brasil", in *Contribuições para uma Historiografia da Tradução*, PUC-RJ, *Tradução em Revista*, 8, 2010/1, p. 01-19, disponível em [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/trad\\_em\\_revista.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/trad_em_revista.php?strSecao=input0).

faculdade de sensação e de sensibilidade e, mesmo quando não ajudados pelos lábios, uma capacidade de expressão moral. De Mademoiselle Sallé foi dito – aliás muito bem – que ‘tous ses pás étaient des sentiments’, e, de Berenice, eu acreditava ainda mais seriamente que toutes ses dents étaient des idées! **Des idées!- ah! Aqui estava o pensamento idiota que me destruiu! Des idées! –Ah era por isso que eu os cobiçava tão loucamente! Sentia que somente a posse deles poderia restituir-me a paz, fazendo-me recobrar a razão.**”

Seria de fato surpreendente que Brenno, um dos tradutores mais cuidadosos e atentos à letra e ao sentido das obras que traduzia, tivesse acrescentado à sua tradução tal extenso trecho apenas a título de "comentário interpretativo", como afirmam as autoras à p. 27.

Na verdade, a questão é bem mais simples. Trata-se apenas de duas versões diferentes de "Berenice": as autoras tomaram como referência a versão de 1835, reproduzida na edição das *TGA* de 1840, ao passo que Brenno Silveira, para sua seleção e tradução do conto, utilizou a versão definitiva, estabelecida por Poe desde 1845.<sup>2</sup> Veja-se a versão final do texto de Poe (negrito meu):

*I held them in every light. I turned them in every attitude. I surveyed their characteristics. I dwelt upon their peculiarities. I pondered upon their conformation. I mused upon the alteration in their nature. I shuddered as I assigned to them in imagination a sensitive and sentient power, and even when unassisted by the lips, a capability of moral expression. Of Mademoiselle Sallé it has been well said, “Que tous ses pas étaient des sentiments,” and of Berenice I more seriously believed que tous ses dents étaient des idées. **Des idées! — ah here was the idiotic thought that destroyed me! Des idées! — ah therefore it was that I***

---

<sup>2</sup> Aos interessados na obra de Poe, recomendo o trabalho fenomenal, do mais rigoroso *scholarship*, desenvolvido pela Edgar Allan Poe Society of Baltimore, que pode ser consultado no site <http://www.eapoe.org>. Para as informações relativas a “Berenice” e a “Metzengerstein”, com seus históricos e várias versões, consultem-se respectivamente <http://www.eapoe.org/works/info/pt011.htm> e <http://www.eapoe.org/works/info/pt005.htm>. Cabe dizer que as articulistas chegam a citar este site em sua bibliografia, mas aparentemente preferiram se deter apenas numa das versões.

*coveted them so madly! I felt that their possession could alone ever restore me to peace, in giving me back to reason.*

Em suma, o tradutor não procedeu a qualquer acréscimo ou comentário interpretativo a esta passagem: o acréscimo fora feito pelo próprio autor, Edgar Allan Poe, na versão definitiva de "Berenice", ela sim utilizada por Brenno Silveira em sua tradução.

## II.

Ademais, ainda segundo o mesmo artigo, Brenno Silveira teria ferido "o princípio de fidelidade" e "quebra[do] a atmosfera de suspense e mistério" do conto "Metzengerstein", de Poe, devido à "supressão" de vários trechos do original em sua tradução. De mais a mais, o tradutor teria alterado a idade do protagonista, a determinada altura dos fatos, de quinze para dezoito anos.

Não transcreverei aqui os trechos supostamente suprimidos, pois basta comparar as versões no cânone poeano para constatar que as mudanças foram feitas pelo próprio autor. Detenho-me apenas no breve trecho em que Brenno teria alterado a idade do protagonista, citado às pp. 25-26 do referido artigo:

*Frederick was, at that time, in his fifteenth year. In a city fifteen years are no long period — a child may be still a child in his third lustrum: but in a wilderness — in so magnificent a wilderness as that old principality, fifteen years have a far deeper meaning.*

Frederick contava, a essa altura, dezoito anos. Numa cidade, dezoito anos não são muito tempo; mas na solidão – numa solidão tão magnífica como a daquele velho principado – o pêndulo vibra com um significado mais profundo.

As articulistas interpretam tal discrepância como resultado de uma opção deliberada de Brenno,<sup>3</sup> com vistas a adaptar o original ao contexto brasileiro, onde se

---

<sup>3</sup> E de Clarice Lispector também, com sua adaptação tratada em paralelo com a tradução de Brenno.

atinge a maioria aos dezoito anos, ademais suprimindo a frase "*a child may be still a child in his third lustrum*" para melhor adequar o texto em português a seus propósitos de "contextualização". O veredito é o seguinte:

Essa contextualização, no entanto, implica uma interpretação distinta do original no que concerne à visão que se tem da personagem, uma vez que com quinze anos ele é considerado uma criança e explicaria suas atitudes diante da perda dos pais. Sendo um adulto **o fragmento perde todo o sentido em português**. [p. 26; negrito meu]

Veja-se, porém, o que diz o texto original de Poe, em sua versão definitiva:

*Frederick was, at that time, in his **eighteenth** year. In a city, **eighteen** years are no long period; but in a wilderness — in so magnificent a wilderness as that old principality, the pendulum vibrates with a deeper meaning. (1850)*

Tal como no caso dos supostos acréscimos e do "comentário interpretativo" que Brenno Silveira teria incluído em sua tradução de "Berenice", também aqui, nas alegadas supressões e alterações que ele teria efetuado em sua tradução de "Metzengerstein", o simples fato é que, na verdade, as diferenças resultam da revisão que o próprio autor, Edgar Allan Poe, fez em seu conto. A versão de "Metzengerstein" selecionada e traduzida por Brenno é, evidentemente, a definitiva, tal como consta na edição de 1850, ao passo que as autoras do artigo, ao que tudo indica, limitaram-se a consultar a versão de 1840.

Feitos tais reparos, que ajudam a esclarecer as discrepâncias apontadas pelas autoras, acrescento por fim uma singela informação, que pode parecer surpreendente a muitos: *Tales of the Grotesque and Arabesque*, como coletânea de direito próprio, tal como foi concebida e organizada por Edgar Allan Poe, continua absolutamente inédita no Brasil.<sup>4</sup>

Réplica recebida em: 30.03.2012

Réplica aceita em: 11.05.2012

---

<sup>4</sup> Para dados variados sobre a poeana brasileira, veja-se também <http://eapoebrasil.blogspot.com>.



## Entrevista

### Ensino-aprendizagem de línguas: um outro olhar

#### Uma entrevista com Patrick Anderson

#### Patrick Anderson

Professor da Université de Franche-Comté, Besançon, França; membro do Laboratoire ELLIADD. Autor do livro *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet* (1999) e de outros artigos que contemplam a temáticas: *sujeito desejante, ensino e aprendizagem de línguas, enunciação*. Ministrou um curso para os alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-ILEEL/UFU), juntamente com a Profa. Dra. Carla Tavares (março-junho de 2012), abordando exatamente a referida temática.

#### Entrevistadores

Carla Nunes Vieira Tavares\*

Isabel Silva Alves Quintino<sup>o</sup>

João de Deus Leite<sup>+</sup>

**E:** Gostaríamos de iniciar nossa conversa, perguntando-lhe: Como foi seu *encontro* com a docência em termos de sua decisão profissional por ela?

---

\* Professora Doutora no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de Minas Gerais.

<sup>o</sup> Discente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), do Curso de Mestrado, do Instituto de Letras em Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de Minas Gerais.

<sup>+</sup> Discente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), do Curso de Doutorado, do Instituto de Letras em Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de Minas Gerais.

**P.A:** Primeiramente, houve meu interesse durante os meus anos primários. Depois no ensino médio, por um lado, por causa da História e das obras literárias, e ainda por cima, gostava muito de gramática. Tive a chance de ter verdadeiros professores que me fizeram amar a literatura e a língua. Eu vim para a linguística por acaso, depois do *baccalauréat*<sup>1</sup> sessão de filosofia, (isso existia na época!). Escolhi fazer um pouco de inglês e espanhol paralelamente aos estudos de direito. O inglês era um vínculo com a minha família. Meu avô era escocês e meus pais sempre me enviavam nas férias para a casa dos meus primos na Grã-Bretanha. Sobretudo, eu não queria falar inglês como os franceses falam. Eu regredi muito desde então, porque raras são as ocasiões para praticar.

Procurei na época algo que me permitisse viajar e tornar-me advogado de direito internacional me parecia conveniente. Evidentemente, não fazia ideia do que isso era na realidade. Tinha uma ideia muito idealizada: jato, garotas, carro esportivo, etc. No cinema era James Bond! Muito rápido, percebi que o direito não me interessava. Encontrava, no fundo do anfiteatro, outros que, como eu, estavam pouco interessados, e partíamos para a cinemacoteca e para os cinemas do *Quartier Latin*. Naquele momento, identifiquei-me com uma cultura cinematográfica. Do Direito, só guardei a lembrança da narrativa do processo do fabricante de queijos “La Vache Qui Rit» contra o fabricante da marca “La Vache Sérieuse”.

O período era marcado por uma grande agitação intelectual. Eram os anos que precediam e que seguiriam 1968. Em uma noite, por ocasião de uma reunião na Universidade de Paris III, perguntaram-nos se havia estudantes interessados em um curso de Linguística Geral. Fui ao curso e mergulhei na área. Tive a chance de ter aula com grandes nomes da disciplina: Ruwet, Gross, Chevalier, Shane, (eles eram convidados de Chomsky); em literatura: Mitterand, Neef, Kuentz, Duchet, Cixoux, Bellemin-Noël. Paralelamente, eu frequentava a Aliança Francesa, onde havia o teatro e garotas... Propuseram-me trabalhar em uma nova escola de línguas que acolhia a classe social alta dos países estrangeiros: embaixadores, industriais ricos, filhinhos e filhinhas de papai, etc. No meio dessa fauna, havia também pessoas interessantes, profissionais

---

<sup>1</sup> N.T. Trata-se do exame de conclusão do Lycée no contexto francês; no Brasil, seria o grau de ensino equivalente ao ensino médio.

enviados por seus países (médicos, arquitetos, engenheiros) e foi dessa forma que criei minha prática do ensino do francês para estrangeiros.

Em seguida, nos meus estudos, avancei cada vez mais em direção ao campo da interrogação sobre a aprendizagem de uma língua outra. Em Paris, ensinei na Escola Nacional de Administração, que forma os tecnocratas, mas à noite trabalhava no setor de alfabetização, no subúrbio norte de Paris. O contraste era gritante! Os tecnocratas falavam dos imigrantes sem ter visto nenhum de perto! Depois, trabalhando nos Estados Unidos, na Universidade do Kansas (KU), em Lawrence, tinha a ideia ingênua de que os americanos se interessavam pela linguística (grande ilusão – não mais do que em qualquer lugar; sem dúvida havia interesse no MIT, mas não lá no interior do Kansas! Seria preciso estudar agronomia!).

Retornando à França, ensinei na Universidade de Paris III, depois tive um cargo em Besançon, no Centro de Linguística Aplicada (CLA), onde fiquei vinte anos (antes que o instituto se tornasse um supermercado!). Em seguida, concursei-me Mestre de Conferências na Universidade de Haute Alsace e, mais tarde, tornei-me Professeur des Universités<sup>2</sup>, em Besançon. Essas foram as minhas experiências como professor que me conduziram em direção ao meu doutorado.

Como havia iniciado um processo de análise, na corrente psicanalítica, os efeitos do tratamento fizeram com que meu interesse de pesquisa fosse modificado. O que guardo de tudo isso é que tive uma chance enorme, pois, na época dos meus estudos universitários, havia uma liberdade que não existe mais, pelo menos se considerado o que vejo em Besançon. O que quero dizer é que eu era estudante em linguística geral, mas que tinha a possibilidade de ir escutar Deleuze, no departamento de filosofia; ou Cixoux, que falava de Joyce, e ela mesma era próxima de Derrida. Tudo estava aberto e até me recordo de fazer, por puro prazer, um curso sobre Pirandello, no departamento de italiano. Essa leveza que correspondia à tradição universitária europeia, nós a perdemos.

**E:** Conte-nos um pouco sobre sua experiência com o ensino e aprendizagem de língua(s), tendo em vista exatamente o fato de o senhor dar aulas de sua língua dita

---

<sup>2</sup> N.T. O cargo de *Maître de Conférences*, na França, equivale ao posto de professor universitário no Brasil, restringindo a área de atuação do professor à graduação; enquanto o *Professeur des Universités* atua também na pós-graduação e na direção de pesquisas.

*materna*, no caso a língua francesa, como se ela tivesse o estatuto de *estrangeira*. Isso porque o senhor ensinava a língua francesa para pessoas que não possuem com ela um vínculo de *língua materna*.

**P.A:** Ensinar sua língua para estrangeiros acaba por suscitar questões pouco comuns e, nesse sentido, faz alguém descobrir sua própria língua. No início, jovem professor, deixava-me cair em armadilhas na medida em que os estrangeiros faziam perguntas para as quais não havia resposta, porque a única resposta possível era: é assim, porque é! As perguntas eram do tipo: por que esta palavra é feminina? No século XIX uma escola de gramáticos se debruçara sobre o absurdo e procurava a feminilidade na cadeira e a masculinidade na poltrona<sup>3</sup>. Vemos de resto que os estrangeiros perguntavam as questões não para ter uma resposta, mas para se certificarem dela e se tranquilizarem. Devido a esses deslizos da juventude, quebrei a cabeça, por vezes, com coisas insignificantes, mas também aprendi muito com meus próprios erros. Tive a chance de encontrar algumas pessoas de todas as partes do mundo e isso é apaixonante. Por exemplo, guardas florestais de Ceausescu, guias do Nepal, (pilotos de helicóptero no Himalaia), pilotos egípcios de jatos Migs, americanos influentes do movimento « Black Panthers », indianos brâmanes, papuásios (da Nova Guiné), antropólogos mexicanos, cineastas chilenos, etc. Conversava de inúmeras coisas com essas pessoas durante a aula, e a última coisa que eu as ensinava era dizer: passe-me o sal!

**E:** Em alguns artigos, o senhor problematizou fortemente o cerne do quadro dominante da didática de línguas estrangeiras (DLE), mostrando-nos em que a hipótese do inconsciente freudo-laciano fundamentaria a visada de sua leitura problematizadora. De seu ponto de vista, haveria desdobramentos da hipótese do inconsciente na constituição epistemológica da DLE?

**P.A:** A DLE, nas suas opções dominantes, é totalmente subserviente, por um lado, ao neoliberalismo econômico, o que se traduz no utilitarismo que marca a dimensão da língua; e, por outro, aos modismos que conduzem a formas de

---

<sup>3</sup> N.T. Em francês, a palavra *chaise* equivale à cadeira, em português, e é feminina, mas palavra *fauteuil* é masculina e equivale à poltrona em português.

inconsistência epistemológica. Por exemplo, adotamos, sem discussão, opções metodológicas sem nos perguntar de onde elas provêm, à qual campo do conhecimento elas fazem parte. Questionei a abordagem comunicativa e mostrei que não há um ponto de fundação nessa teorização; sua validação só foi dada com o passar do tempo e foi por isso que a caracterizei como objeto inatingível! Por exemplo, ao observar os prefácios dos livros de francês como língua estrangeira, verifica-se que geralmente postulam objetivos comunicativos e, por vezes, superficialmente, citam como referência Austin e Searle, mas jamais Wittgenstein. Ora, só podemos compreender a elaboração de Austin se partirmos do que o precedeu. A coisa é elaborada como se houvesse caído diretamente do céu. Proponho o contrário, ou seja, precisamos sacudir um pouco nossas cabeças para devolver um lugar ao sujeito que aprende. Dizendo melhor, é necessário refletir sobre o que pode significar ser um sujeito cindido pela linguagem, ou, em outras palavras, um sujeito trabalhado pelo inconsciente. Em meu livro<sup>4</sup>, postulei a seguinte questão: O que fazemos da linguística? O que fazemos do saber desse campo no ensino de línguas? A análise do tema me conduziu a constatar que não fizemos grandes coisas nem com esse saber nem com o fato de aprender ou com o sujeito. Desde essa constatação o cenário é ainda mais sombrio! Aprender hoje seria essencialmente: ser capaz de..., realizar uma tarefa... Ora, a filosofia nos ensina que não se trata disso, evidentemente! O aluno é um *ersatz*<sup>5</sup> de sujeito. A didática de línguas, com suas opções dominantes, crê ter inventado a roda! Não se trata de remendar algo que já nasceu esburacado, mas de tentar dar um pouco de consistência a isso. Trata-se de um problema bem mais geral, já que toca a questão do desaparecimento do saber hoje em nossa pós-pós modernidade, com consequências para a questão que não cessa de ser indagada no decorrer dos séculos: o que é ser professor? O que é ensinar? O que é aprender?

**E:** Em suas aulas, o senhor enfatizou a ideia de que “falar uma língua” não se reduziria jamais ao “saber gramatical” que se pode ter dela, e vice-versa. Para tanto, o senhor mobilizou a relação entre *domínio semiótico* e *domínio semântico*, segundo

---

<sup>4</sup> N.T. ANDERSON, Patrick. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet**. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

<sup>5</sup> N.T. *Ersatz* é uma palavra que vem do alemão e designa um substituto de algo, mas com qualidade inferior; como se estivesse na falta de algo melhor.

distinção produzida por Benveniste (1969), buscando dimensionar a necessidade de se colocar em jogo, na aprendizagem de uma língua, a instância da fala. Em que essa instância se diferencia do que a DLE entende por oralidade? Em sendo assim, de sua perspectiva, por que a aposta nessa instância pode se mostrar relevante e pertinente na aprendizagem de uma língua?

**P.A:** Antes de tudo me parece que a dimensão importante é aquela do prazer. Há um prazer na oralização, na emissão dos sons, na produção dos fonemas (isso é muito presente nas crianças). Por outro lado, sabemos que nos voltamos para aquilo que nos agrada e aprendemos mais facilmente com isso. O vínculo que nos inscreve como seres falantes nos especifica, por um lado, como *homo sapiens*, mas também nos liga à classe dos mamíferos superiores, estabelecendo, portanto, uma ligação intrínseca entre a dimensão natural e a cultural. Assim, parece-me que essa dimensão que funda ao mesmo tempo uma certa relação com a oralidade é deixada de lado. Quero dizer que os foneticistas nos falam da correção dos fonemas, da intensidade mensurável, etc. Mas não tocam em aspectos concernentes ao silêncio, à voz, ao sopro, à respiração. Quando falamos, falamos com todo o nosso corpo. Certamente há muitas coisas sobre isso no campo das Artes Cênicas. Por outro lado, a onipresença da gramática, o superinvestimento devotado à significação em seu aspecto puramente semântico, a insistência relacionada à dimensão pragmática suprimem um outro tipo de relação. A obra de Mizubayashi<sup>6</sup> é importante porque o autor nos mostra que é possível entrar em uma língua estrangeira pela musicalidade da língua. Quando Benveniste separa semiótico e semântico, ele nos diz que a dimensão fundamental é o semântico. A questão a ser colocada é por que continuamos vinculados à dimensão semiótica – sem dúvida pela tradição.

**E:** De seu ponto de vista teórico, o que significa dizer que a inscrição do sujeito em uma língua estaria para a ordem do apropriar-se da língua do outro? Haveria aí uma relação com a *enunciação*, conforme entendida por Benveniste (1970)?

---

<sup>6</sup> N.T. O autor se refere à obra de MIZUBAYASHI, A. *Une langue venue d'ailleurs*. Paris, FR: Gallimard, 2011.

**P.A:** Apropriar-se da língua do outro? Não! Porque não é possível dizer que alguém possui uma língua. Pelo contrário, poderíamos dizer que a língua possui o sujeito. É comum ouvir: ah, ele fala bem; ele domina bem a língua. Mas se diz isso de um estrangeiro, raramente de um locutor nativo, sob o risco de ser pedante ou presunçoso. Quer dizer, há sempre o sentido de algo não concluído, o sentido de que a relação com a língua não está jamais terminada. Portanto, tudo depende da posição subjetiva do sujeito: como ele investirá subjetivamente a língua do outro? O que quer dizer para ele falar essa língua? O que ele espera inconscientemente? Percebe-se, inclusive, que a questão ultrapassa a aquisição e a aprendizagem, porque ela toca a identidade do sujeito. Assim, se pensamos que uma língua deve ser falada, isso nos leva a considerar que alguém que aprende uma língua precisa resolver o seguinte problema: ele deverá construir para si uma outra enunciação, pois já está inscrito em uma. O que nos diz Benveniste é muito simples. A língua só existe no momento em que é ativada, quer dizer, quando um locutor se vale do sistema e o atualiza. A questão problemática é se perguntar porque foi preciso tanto tempo para se chegar a essa conclusão e porque se continua a produzir livros de gramática que não levam em conta a enunciação.

**E:** Para efeitos de *formação do professor* de língua(s) em geral, haveria necessariamente uma relação de implicação entre *conhecer* as teorias de linguagens e a prática do professor, segundo seu ponto de vista?

**P.A:** Seria possível imaginar um mecânico que não conhece minimamente algo de mecânica de automóveis? É certo que existem bons e maus profissionais, mas eles precisam se confrontar com a materialidade de motos. É bem difícil imaginar um médico que não conheça um mínimo de anatomia. Quanto aos advogados, já não é tão difícil, porque há muitos impostores que se fazem passar por advogados diante de um tribunal e, às vezes, são bem-sucedidos na farsa. Por isso, parece-me necessário indagar em que medida as teorias são necessárias e suficientes para abordar a questão do ensino/aprendizagem de uma língua. A resposta é que teoria e prática estão intrinsecamente relacionadas, porque o que desencadeará uma outra forma de saber é a prova da realidade pedagógica; porém, diante das dificuldades práticas, a base virá dos fundamentos teóricos.

A indagação geral colocada pelos professores em formação é: O que fazer? Como fazer? Dê-nos um guia. Queremos um bem fazer que dê certo (e é claro que ninguém quer meter os pés pelas mãos). Ora, se encaramos a questão sob a perspectiva da prática, veremos que jamais haverá um “bem-fazer”. O que permitirá a articulação das questões de modo a encontrar uma saída possível é a base das teorias que foram digeridas, no sentido de que elas devem constituir-nos enquanto professores.

A questão permanece difícil, porque é possível ter o conhecimento e ser incapaz de transmiti-lo. O contrário também pode acontecer: no lugar da transmissão, ocorrer a sedução pelo dizer e pelo carisma e construir-se uma ilusão de saber. Ensinar ainda significa ser capaz de permitir ao outro confrontar seu próprio vazio, o que não implica dizer ao professor que ele deva se colocar em posição de detentor do saber, mas permitir a ruptura que comportará o despertar de questões que, diferentemente, não existiriam. Esse processo não equivale de modo algum a propiciar um ensino prazeroso. De modo que eu diria: desconfiemos dos professores que propagam: “Meus alunos, meus estudantes...”, e das pessoas que insistem que querem o nosso bem. Mas isso é outra questão.

Uma última observação subsidiária, não central, mas que notei em minhas viagens aqui, durante as apresentações de trabalho e comunicações em eventos (e que ocorre também com na França). Fiquei impressionado com algo que me pareceu como um jogo da batata quente: eu cito você, você me cita e ficamos entre nós. É o esplendor da academia universitária. Gostaria de dizer que os textos fundadores não são tão numerosos assim; por isso, porque não ir até eles? Ainda há muito a descobrir. Foucault ou Derrida (por exemplo) só serão interessantes na medida em que os fizermos ressoar em nossas preocupações. Sem esse trabalho, parece que se estabelece uma espécie de veneração, um culto aos ancestrais, com a construção de monumentos funerários e tudo o mais. Só falta acrescentar o formol...

**Outono, 2012**  
**Brasil/Uberlândia (MG)**