



Domínios de Lingu@gem

Organização:

Prof. Dr. Guilherme Fromm

1º Semestre 2013

Volume 7, número 1

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Joana Luiza Muylaert de Araújo

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP:
38.408-144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Prof. Dr. Guilherme Fromm

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

Domínios de Lingu@gem, v. 7, n. 1, 2013, 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

Alessandra Montera Rotta (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), Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz (UFAL), 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 Bôscio 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), Paulo Rogério Stella (UFAL), 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*:

Flaviane Reis – UFU

Márcio Sales Santiago - UFRGS

Maria Cristina Figueiredo Silva - UFPR

Maria Helena de Paula – UFG

Marlete Sandra Diedrich - UPF

Paola Giustina Baccin – USP

Patrícia da Silva Valério - UPF

Valdir do Nascimento Flores – UFRGS

Domínios de Lingu@gem

Sumário

Expediente.....	2
Apresentação – Ariel Novodvorski (UFU).....	6
Artigos	9
Processos de formação lexical das línguas românicas e germânicas: uma nova perspectiva teórica - Aldo Bizzocchi (NEHiLP-USP).....	9
Os afixos da beleza e da feiura – uma leitura de Umberto Eco - Jéssica Camara Siqueira (USP).....	40
Língua, sujeito e identidade: algumas problematizações sobre a (des)constituição dos sujeitos-aprendentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira - Ismael Ferreira-Rosa (UFU).....	55
A especificidade da linguagem na documentação farmacêutica: o ensino-aprendizagem de língua estrangeira baseado em tarefa - Luciene Novais Mazza (PUC/SP).....	82
A recuperabilidade em Objetos de Aprendizagem de Línguas: descritores em repositórios digitais – Alan Ricardo Costa (UFSM), Vanessa Ribas Fialho (UFSM).....	106
A fala ecológica na perspectiva benvenistiana da enunciação – Carla Regina Murad (UFU), Juliana Vilela Alves (UFU).....	127
Quem é quem? Um estudo antroponímico a partir dos sobrenomes do município de Lajeado-RS - Kleber Eckert (UCS).....	139
Contribuições da Semiótica aos estudos toponímicos: estudo de caso dos topônimos das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus - Lana Cristina Santana de Almeida (UFBA).....	160
Um estudo multimodal de peças publicitárias de escolas de idiomas - Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (UFSJ).....	185
Redes de memória e efeitos de sentido em discursos sobre telenovelas no gênero comentário <i>online</i> - Francisco Vieira da Silva (UFPB), Éderson Luís da Silveira (FURG).....	207
As práticas orais na escola: recomendações do livro didático do 1º ano do ensino fundamental - Tatiane Henrique Sousa-Machado (UNIPAR/UEM).....	224
A escrita colaborativa e as novas tecnologias: relato de experiência - Sandro Luis da Silva (UNIFESP).....	245
Do nativo ao pomerano: as línguas, os dialetos e falares vivos de um Brasil pouco conhecido - Neubiana Silva Veloso Beilke (UFU).....	263
Resenha - Bernardo Kolling Limberger (PUC/RS).....	284

Apresentação

A revista eletrônica de Linguística Domínios de Lingu@gem, dirigida e organizada pelo Prof. Dr. Guilherme Fromm, completa em 2013 seu sétimo ano de existência. A referida publicação se ocupa, semestralmente, da divulgação de pesquisas de caráter teórico, analítico, descritivo e aplicado, desenvolvidas no cenário nacional brasileiro e internacional, tanto por professores doutores pesquisadores como por pós-graduandos e também graduandos. Desse modo, a revista privilegia a publicação de resultados de pesquisas concluídas e em andamento.

Compõem esta décima terceira edição treze artigos que, considerando o caráter atemático do número, abarcam as seguintes áreas fundamentais: léxico; etimologia; formação de palavras; antroponímia; toponímia; línguas estrangeiras; dialetologia; oralidade; enunciação; multimodalidade; discurso; letramento; e gênero. Os autores que participam na presente edição são pesquisadores vinculados a diversas instituições de ensino superior, a saber: UFU, USP, UFG, PUC-SP, UFSM, UCS, UFBA, UFSJ, UERN, FURG, UNIPAR, UEM, UNIFESP e PUCRS. Nessa diversidade de áreas, línguas, autores e instituições contempladas neste volume, os artigos alcançam um estado de harmonia entre si, graças ao caráter instigante que perpassa as temáticas abordadas nos trabalhos. O resultado é um excelente convite à leitura.

O artigo “Processos de formação lexical das línguas românicas e germânicas: uma nova perspectiva teórica”, de Aldo Bizzocchi, analisa empiricamente um corpus de gêneros diversos em línguas europeias. Com subsídios da estatística comparativa, o autor classifica novos processos de criação lexical. Também no âmbito da criatividade na formação de palavras, o artigo de Jéssica Camara Siqueira, “Os afixos da beleza e da feiura – uma leitura de Umberto Eco”, investiga os adjetivos de formação derivacional, especificamente os prefixos e sufixos que formam vocábulos relacionados à beleza e à feiura, em duas obras de Umberto Eco traduzidas do italiano à língua portuguesa.

O trabalho intitulado “Quem é quem? Um estudo antroponímico a partir dos sobrenomes do município de Lajeado-RS” também está vinculado à área da lexicologia, mas pelo viés da antroponímia. Nesse artigo, Kleber Eckert estuda a origem e formação de vinte sobrenomes mais frequentes, levando em consideração os dados colhidos na lista telefônica de uma cidade do Rio Grande do Sul. Ainda nos estudos lexicológicos, também cobrindo a área da onomástica, particularmente da toponímia, temos o artigo “Contribuições da Semiótica aos estudos toponímicos: estudo de caso dos topônimos das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus”, de Lana Cristina Santana de Almeida. Com subsídios da semiótica, a autora analisa a motivação semântica presente em nomes de comunidades rurais de uma cidade baiana, observando o envolvimento das relações culturais, sociais e econômicas na denominação dos locais.

Com o escopo voltado para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, encontramos três artigos, na presente edição da revista. Em “Língua, sujeito e identidade:

algumas problematizações sobre a (des)constituição dos sujeitos-aprendentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira”, Ismael Ferreira-Rosa promove uma discussão teórica acerca dos insucessos observados nas aulas de língua estrangeira. Segundo o autor, para além de aspectos metodológicos e de escolhas didáticas, a questão deveria alcançar a própria (des)constituição subjetiva dos alunos perante a língua estrangeira. Em seu artigo “A especificidade da linguagem na documentação farmacêutica: o ensino-aprendizagem de língua estrangeira baseado em tarefa”, Luciene Novais Mazza, por sua vez, destaca os processos de aquisição de inglês como língua estrangeira. Por meio de uma abordagem baseada em tarefas e com subsídios teórico-metodológicos advindos dos estudos baseados em corpus, a autora se concentra especificamente em documentação do domínio farmacêutico. Ainda no âmbito das línguas estrangeiras, Alan Ricardo Costa e Vanessa Ribas Fialho propõem uma discussão, no artigo “A recuperabilidade em Objetos de Aprendizagem de Línguas: descritores em repositórios digitais”. Os autores analisam descritores pedagógicos aplicados à facilitação do acesso e à recuperação dos objetos de aprendizagem, em repositórios digitais de recursos didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, no artigo “Um estudo multimodal de peças publicitárias de escolas de idiomas”, analisa, entre outros aspectos, a representação do aluno no jogo discursivo, em peças publicitárias de escolas de idiomas. A autora recorre ao referencial teórico da gramática do design visual, combinado aos pressupostos da análise crítica do discurso, ambas de origem anglo-saxônica. Já pela linha francesa da análise do discurso, Francisco Vieira da Silva e Éderson Luís da Silveira se concentram nos discursos sobre telenovelas, em especial nos efeitos de sentido e nas redes de memória, no gênero comentário online, a partir de notícias publicadas no site do jornal Folha de São Paulo. Os autores recorrem às discussões acerca de discurso, sentido, memória discursiva e ao conceito de enunciado, no artigo “Redes de memória e efeitos de sentido em discursos sobre telenovelas no gênero comentário online”.

Tornando o olhar para aspectos relacionados a letramento, em “As práticas orais na escola: recomendações do livro didático do 1º ano do ensino fundamental”, Tatiane Henrique Sousa-Machado observa o descompasso existente entre as recomendações dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares e as atividades propostas para o desempenho da oralidade, num livro didático do primeiro ano do ensino fundamental. A autora aponta para a necessidade de ampliação dos recursos pedagógicos e a capacitação docente. Sandro Luis da Silva, em “A escrita colaborativa e as novas tecnologias: relato de experiência”, combina a escrita de artigos de opinião aos recursos tecnológicos “novo comentário” e “controle de alterações”, oferecidos pelo link “revisão”, do Office 2007, buscando evidenciar a importância que as novas tecnologias desempenham nas atividades linguísticas de escrita.

Em “A fala ecológica na perspectiva benvenistiana da enunciação”, Carla Regina Murad e Juliana Vilela Alves discutem a noção de ecolalia, entendida como um tipo de patologia da fala, à luz da teoria da enunciação. De caráter mais ensaístico, o artigo “Do

nativo ao pomerano: as línguas, os dialetos e falares vivos de um Brasil pouco Conhecido”, de Neubiana Silva Veloso Beilke, busca resgatar a diversidade linguística e cultural e, em especial, de algumas variantes dialetais e línguas de imigração, presentes num Brasil pouco conhecido.

Por último, na resenha do livro *Dual language development and disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning* (PARADIS; GENESSE; CRAGO, 2011), é retomada novamente a temática do ensino e aprendizagem de uma segunda língua, mas, desta vez, o texto trata especificamente de crianças. Bernardo Kolling Limberger descreve que, no livro resenhado, os autores discorrem sobre questões tanto teóricas quanto práticas, envolvendo crianças bilíngues e aprendizes de segunda língua, pertencentes a grupos minoritários, majoritários ou em situação de adoção internacional.

Para finalizar, cabe agradecer a todos os envolvidos diretamente na realização desta décima terceira edição da revista *Domínios de Lingu@gem*, autores, diretor da revista, conselho editorial e pareceristas, e também cumprimentar pela qualidade do trabalho desenvolvido. Fica o convite aos leitores, que encontrarão um excelente material de referência, para o estudo dos mais diversos aspectos implicados na linguagem.

Prof. Dr. Ariel Novodvorski
Conselho Editorial

Artigos

Processos de formação lexical das línguas românicas e germânicas: uma nova perspectiva teórica

Lexical formation processes of Romance and Germanic languages: a new theoretical perspective

Aldo Bizzocchi*

Resumo: Este artigo discute a dinâmica de formação das unidades que compõem o léxico, notadamente das línguas europeias ocidentais (românicas e germânicas), a partir da identificação dos diversos processos lexicogênicos existentes. Para tanto, reconhecem-se dois tipos básicos de processos: os autogenéticos (herança ou criação interna) e os alogenéticos (empréstimos), cujos subtipos são aqui descritos. Com base na etimologia dos elementos temáticos (radicais e afixos), os itens lexicais de línguas europeias costumam também ser divididos em cultos, semicultos e vulgares. Essa classificação decorre do reconhecimento da profunda influência cultural e, conseqüentemente, linguística que os idiomas literários da Antiguidade Ocidental (grego e latim clássicos) exerceram sobre as modernas línguas de cultura da Europa, dentre as quais o português. Esta pesquisa procura identificar, por meio de análise empírica sobre um *corpus* formado de textos de vários gêneros, os processos lexicogênicos presentes nas principais línguas românicas e germânicas, tanto aqueles já descritos anteriormente na literatura especializada quanto alguns novos, que os estudos anteriores ignoravam ou classificavam erroneamente em outras categorias.

Palavras-chave: léxico; etimologia; neologia; línguas românicas; línguas germânicas.

Abstract: This paper discusses the formative dynamics of the constituent units of the lexicon, notably in the Western European languages (Romance and Germanic), starting from the identification of the various existing lexicogenical processes. To do so, two basic types of processes are recognized: autogenetic (inheritance and internal creation) and allogetic (loans), whose subtypes are described herein. Based on the etymology of their thematic elements (radicals and affixes), lexical items of European languages also tend to be divided into cultivated, semicultivated, and vulgar. This classification stems from the recognition of the profound cultural and, consequently, linguistic influence that the ancient Western literary languages (classical Greek and Latin) brought about the modern languages of culture in Europe, including Portuguese. This research seeks to identify, through empirical analysis on a *corpus* composed of texts of various genres, the lexicogenical processes present in the main Romance and Germanic languages, both those previously described in the specialized literature and some new ones, which previous studies used to ignore or erroneously classify into other categories.

Keywords: lexicon; etymology; neology; Romance languages; Germanic languages.

* Pesquisador do NEHiLP-USP (Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo) e do GMHP (Grupo de Morfologia Histórica do Português, cadastrado junto ao CNPq).

Introdução

O léxico de uma língua é uma entidade à qual só se pode, em grande medida, ter acesso por abstração. É impossível na prática listar todos os itens lexicais de uma língua, quer porque o léxico é dinâmico e a todo momento surgem novos itens, que só muito tempo depois virão – ou não – a ser catalogados em obras de referência, quer porque a maior parte dos itens é de uso restrito a determinadas áreas profissionais, o que dificulta sobremaneira o trabalho lexicográfico. Em todo caso, sabe-se que o léxico pode ser submetido a três níveis diferentes de análise, que segundo Coseriu (1979), são *sistema*, *norma* e *fala*, produzindo assim três recortes diferentes da realidade e revelando unidades lexicais que apenas aproximadamente se correspondem (BARBOSA, 1996): o lema (unidade de sistema, polissêmica, polissemêmica), o vocábulo ou *type* (unidade de norma, polissêmica, monossemêmica) e a palavra-ocorrência ou *token* (unidade de fala, monossêmica, monossemêmica).

Por consequência, o estudo etimológico do léxico produz resultados diferentes conforme aplicado a cada um dos níveis de análise acima, pois o mesmo lema (digamos, um verbete do dicionário) compõe-se de vários *types* (acepções) que, por sua vez, são atualizados em situações de discurso, isto é, atos de fala ou de escrita (ocorrências concretas da palavra no texto) que tendem ao infinito. Diferentes acepções de um lema podem apresentar etimologias diferentes (por exemplo, *estrela*₁, “corpo celeste”, é vocábulo herdado, mas *estrela*₂, “atriz famosa”, é decalque do inglês *star*).

Por outro lado, podem-se estudar os processos de formação do léxico de uma língua europeia sob duas perspectivas diferentes: a neológica e a etimológica. A primeira diz respeito ao modo como a palavra foi criada, e a segunda, à origem da matéria-prima com que foi criada.

Assim, do ponto de vista neológico, as palavras ou são hereditárias (e, portanto, nunca tiveram caráter neológico na língua, pois já formavam sua base lexical quando o idioma se individualizou) ou foram em algum momento neologismos. Estes se dividem em fonológicos, sintagmáticos, semânticos e alogenéticos (GUILBERT, 1975; BARBOSA, 1996; ALVES, 2007). Os neologismos fonológicos podem ser do tipo *ex nihilo* (criação de um novo significante a partir do nada: *poperô*) ou onomatopaicos (imitação do som do significado: *plim-plim*, *tilintar*). Os sintagmáticos englobam a composição e a derivação; os semânticos consistem na atribuição de novo significado a palavra já existente, e os alogenéticos resultam do empréstimo de palavra estrangeira.

Por outro lado, do ponto de vista etimológico, os vocábulos costumam ser classificados em cultos, ou eruditos (cultismos); semicultos, ou semieruditos (semicultismos); e vulgares, ou populares (vulgarismos), além dos inclassificáveis nas categorias anteriores.¹

Nas línguas europeias, cultismos são as palavras tomadas do grego, do latim ou resultantes da combinação de elementos greco-latinos. Vulgarismos são os vocábulos herdados, seus compostos e derivados, bem como os empréstimos de línguas que não o grego ou latim (estrangeirismos). Já os semicultismos apresentam hibridismo de elementos cultos e vulgares, seja por combinação ou por vulgarização da forma greco-latina. São, em princípio, inclassificáveis os neologismos fonológicos, as derivações de siglas (*ufologia, petista, aidético*) ou de nomes próprios (*amperímetro, kantiano*), bem como as constituídas de fragmentos de morfemas, ou fractomorfemas (*reprografia, informática, metrô, minissaia, showmício*).

Considerando-se ainda que uma palavra pode ter origem numa língua sem qualquer contribuição, direta ou indireta, de outra língua, ou pode, ao contrário, ter-se formado a partir de elementos mórficos externos ao sistema ou mesmo com elementos autóctones mas segundo um modelo estrutural estrangeiro, podemos reconhecer dois processos básicos de formação lexical: os autogenéticos (hereditariedade ou criação intralinguística) e os alogenéticos (empréstimo ou criação a partir de elementos alógenos). Pode-se dizer que são autogenéticas as palavras que não contenham nenhum elemento estrangeiro quer no plano da expressão quer no do conteúdo, e que são alogenéticas as que contenham pelo menos um elemento estrangeiro, seja ele de natureza morfológica ou semântica.

Podemos sistematizar esses conceitos da maneira a seguir.

1. Processos autogenéticos (autogenia):
 - a. herança (léxico vernáculo);
 - b. neologia fonológica;
 - c. ressemantização de palavras autogenéticas;
 - d. composição ou derivação a partir de palavras autogenéticas.
2. Processos alogenéticos (alogenia):
 - a. empréstimo de palavra estrangeira;

¹ Cultismos, semicultismos e vulgarismos são categorias etimológicas e não sociolinguísticas; dizem respeito, portanto, à origem do vocábulo e não ao seu uso. Por sinal, há palavras herdadas, como *escorreito*, que só ocorrem no registro ultraformal, assim como há latinismos, como *operário*, que são de amplo uso em todos os níveis de linguagem, do ultraformal ao informal e popular.

- b. ressemantização de palavra autogenética com significado importado;
- c. ressemantização de palavra alogenética com significado vernáculo;
- d. composição ou derivação a partir de palavras alogenéticas.

Os cultismos e semicultismos enquadram-se na categoria alogenética, já que resultam de elementos importados do grego ou latim.

É preciso considerar ainda que a fronteira entre as duas famílias de processos é fluida, visto que palavras vernáculas podem receber significados estrangeiros, bem como, no caso das línguas românicas, ser restauradas, isto é, ter seu significante herdado substituído pelo significante latino que lhe deu origem, como é o caso de *mosteiro*, que hoje vem sendo progressivamente substituído por *monastério* (do latim *monasterium* < grego *monastérion*).

Como cada acepção de um lema pode ter etimologia diferente (no exemplo citado mais acima, *estrela*₁ é vocábulo autogenético, ao passo que *estrela*₂ é alogenético), a análise etimológica e consequente classificação das palavras em cultismos, semicultismos etc. devem ser feitas com base nas unidades lexicais de norma, isto é, os vocábulos ou *types*.

Unindo as perspectivas neológica e etimológica, podemos classificar preliminarmente os vocábulos de uma língua europeia nas diversas subcategorias dos quatro tipos básicos já mencionados: cultismo, semicultismo, vulgarismo ou outro. Algumas dessas subcategorias já são clássicas nos estudos etimológicos; outras foram propostas por nós em trabalhos anteriores (BIZZOCCHI, 1998; 2009) e algumas, ainda, estão sendo propostas agora, com base em levantamento feito sobre *corpora* em seis idiomas – português, espanhol, francês, italiano, inglês e alemão –, levantamento este cujos procedimentos metodológicos de coleta e análise serão descritos mais adiante.

Vulgarismos

2.1. Herança

Vocábulos vernáculos ou hereditários são aqueles herdados diretamente do sistema linguístico anterior à consolidação de uma língua como idioma literário, e, portanto, como língua de cultura autônoma, não mais como simples dialeto.

No caso das línguas românicas, é vernáculo tudo quanto já existia no latim vulgar e continuou a existir, sem solução de continuidade, nos diversos romances, de modo que, quando

estes ganharam o *status* de línguas distintas do latim, esse acervo de material lexical (e também gramatical, evidentemente) passou a constituir o léxico de base dessas línguas.

É vernáculo nas línguas germânicas o léxico que já existia nos diversos dialetos germânicos² (gótico, anglo, saxão, juto, franco, lombardo, nórdico etc.) e foi herdado pelas línguas germânicas modernas.

O vocabulário herdado costuma restringir-se ao universo da casa, do comércio e da agricultura, atividades mais comumente praticadas pelo povo. Por isso, termos referentes à atividade intelectual, existentes nas línguas clássicas, só entraram nas línguas europeias modernas mais tarde, como empréstimos.

É preciso ressaltar que, devido ao intercâmbio de palavras entre o latim e o germânico durante os últimos séculos do Império Romano e início da Idade Média (séculos I a VII d.C.), há também palavras vernáculas nas línguas românicas que são de origem germânica (por exemplo, português *guardar* < frâncico *wardan*), assim como palavras vernáculas nas línguas germânicas que são de origem românica (por exemplo, inglês *dish* < lat. *discus*). Por terem esses intercâmbios se dado entre as línguas-mães, do ponto de vista das línguas-filhas essas palavras são herdadas e não empréstimos.

2.2. *Estrangeirismo* (empréstimo de vulgarismo estrangeiro, nacionalizado ou não)

Chamamos aqui de estrangeirismo o empréstimo de palavra de qualquer língua que não o grego ou o latim clássicos, ainda que esses idiomas também sejam “estrangeiros” às línguas modernas. No entanto, tendo elas sido por muito tempo a única fonte de termos de cultura das línguas vulgares, as palavras greco-latinas quase nunca são sentidas como alienígenas nessas línguas, tanto que não passam pelos estágios naturais de aclimação dos empréstimos (xenismo e peregrinismo) a que estão sujeitos vocábulos de outras origens. Ao contrário, já entram na língua com todas as adaptações fonológicas, morfológicas e ortográficas que lhe garantem, desde o início, o estatuto de unidades genuinamente pertencentes ao léxico da língua importadora. Dito de outra maneira, salvo uns poucos casos (*status*, *habitat*), já ingressam plenamente nacionalizados, ao passo que alguns estrangeirismos já estão nacionalizados na grafia e pronúncia (*futebol*, *abacaxi*) enquanto outros ainda não (*pizza*, *bonbonnière*).

² Para a noção de *germance*, cfr. Bizzocchi, 2003.

Caso digno de nota entre os estrangeirismos são aqueles importados juntamente com suas desinências originais, que se incorporam ao radical na língua de chegada. Por exemplo, os verbos alemães *marschieren* e *garantieren* provêm do francês *marcher* e *garantir*, tendo a desinência francesa de infinitivo *-er* passado a fazer parte dos radicais *marschier-* e *garantier-* (a desinência de infinitivo em alemão é *-en*). Igualmente, os verbos ingleses *flatter* e *render* incorporam as desinências dos infinitivos franceses *flatter* e *rendre*.

2.3. Tradução de estrangeirismo (isto é, de vulgarismo estrangeiro)

A tradução, isto é, substituição dos morfemas de um vocábulo estrangeiro por equivalentes nacionais (ing. *skyscraper*, *hot-dog* > português *arranha-céu*, *cachorro-quente*) também é chamada de decalque ou *clipping*. No entanto, há uma diferença entre a tradução, tal como definida aqui, e o decalque, pois, se tomarmos o fr. *naturel* em face do lat. *naturalis*, houve a substituição do sufixo latino *-alis* pelo vernáculo francês *-el*. A literatura não considera isso um decalque, mas é, sem dúvida, uma forma de tradução. Portanto, constitui tradução de estrangeirismo a substituição de qualquer morfema de um estrangeirismo por outro, de qualquer outra origem, com significado equivalente. Em decorrência dessa definição, as traduções podem ser totais (todos os morfemas, como em ing. *skyscraper*, *hot-dog* > port. *arranha-céu*, *cachorro-quente*; fr. *chou-fleur* > port. *couve-flor*) ou parciais (apenas alguns morfemas, como em fr. medieval *estrangier* [atual *étranger*] > port. *estrangeiro*; ing. *goalkeeper* > port. *goleiro*; espanhol *cañón* > port. *canhão*).

Um caso particular de tradução total é o chamado empréstimo semântico, ou empréstimo de sentido, como em ing. *star* (“estrela” – corpo celeste > atriz famosa) > port. *estrela* (ambas as acepções) ou em ing. *mouse* (“rato” – animal > periférico de informática) > esp. *ratón* (ambas as acepções).

Deve-se alertar para os casos de falsa tradução, ou tradução duvidosa, em que duas ou mais línguas apresentam para o mesmo conceito palavras de mesma estrutura semântico-morfológica, que podem, no entanto, ter surgido de maneira independente e motivadas pelo próprio conceito e não uma pela outra. Por exemplo, não se pode afirmar que o port. *saca-rolhas* seja uma tradução do fr. *tire-bouchons*, nem que *acendedor de cigarros* seja tradução do ing. *cigarette-lighter*. Como o significante é fortemente motivado pelo significado (assim como *laranjeira* é motivado por *laranja*, o que leva praticamente todas as línguas a nomearem a árvore a partir do nome da fruta), é muito difícil afirmar que uma língua tenha influenciado

outra na escolha da designação. Todavia, tampouco se pode afastar essa hipótese: quando um artefato de origem estrangeira é introduzido numa sociedade, é natural que, junto com a coisa, venha o nome. Portanto, quem cunhou *saca-rolhas* ou *acendedor de cigarros* em português certamente não desconhecia as denominações originais desses objetos. Estes são, pois, casos em que a determinação exata da etimologia do vocábulo depende de dados experimentais que raramente estão disponíveis, o que leva tais itens lexicais a permanecerem indefinidamente como de classificação problemática ou insolúvel.

2.4. *Transcrição de estrangeirismo*

Muitas vezes, ao importar um significado, uma língua nem importa nem traduz fielmente o significante, mas cria um novo termo, apenas parcialmente motivado pelo original. Ao lat. *exemplum*, “exemplo”, corresponde em alemão *Beispiel*. Essa palavra é uma criação culta, já que não existia nos dialetos germânicos e, além disso, expressa um conceito abstrato e não corriqueiro. Entretanto, *exemplum* deriva do verbo *eximo*, de *ex-* (“fora”) + *emo* (“tomar”), “pôr de parte, eximir, isentar”. Já *Beispiel* derivaria de um suposto verbo *beispielen*, formado de *bei-* (“junto”) + *spielen* (“jogar”). Pode-se dizer que *Beispiel* foi motivado por *exemplum*, mas não é tradução deste. Igualmente, o al. *Beziehung*, “relação”, foi motivado pelo lat. *relatio*, mas há certas divergências semânticas entre o prefixo latino *re-* (“para trás, de novo”) e o al. *be-* (“em torno”), assim como entre *-latio*, derivado de *ferre*, “levar”, e *-ziehung*, proveniente de *ziehen*, “puxar”. Trata-se de uma “quase tradução”, portanto de uma transcrição da palavra em outro idioma, tal qual fazem os tradutores que, ao traduzirem um texto, principalmente literário, por vezes o transcriam³, parafraseando o original em vez de aterem-se ao significado literal.

2.5. *Composição com radicais vulgares*

Trata-se da palavra formada pela composição entre dois ou mais radicais vulgares (vernáculos ou estrangeiros). Só entram nesta categoria as palavras que tiverem efetivamente sido criadas por esse processo na própria língua que se está analisando. Assim, *puxa-saco*, *pernilongo* e *cabisbaixo* são compostos vulgares legitimamente portugueses. Já *cachorro-*

³ O termo *transcrição* foi cunhado por Haroldo de Campos para explicar a criação em português de um novo poema como “tradução” de um poema estrangeiro.

quente, citado no item anterior, não é resultado de composição em português, mas, como vimos, tradução do ing. *hot-dog*.

2.6. Derivação a partir de radical vulgar, seja com afixos cultos, semicultos ou vulgares

Trata-se da palavra formada pela derivação (prefixação, sufixação, parassíntese, derivação regressiva ou conversão) a partir de radical vulgar, seja herdado ou estrangeiro (*cabecear*, *mesário*, *saudosismo*). Não entram aqui palavras que, embora erradamente classificadas em dicionários etimológicos do português como derivadas, são na verdade traduções, como é o caso de *desafiar*, do fr. *défier*.

2.7. Reanálise por etimologia popular

Algumas palavras têm sua morfologia alterada pelo fenômeno da etimologia popular. Isso pode mascarar sua verdadeira etimologia. É o caso do inglês antigo *formest*, herdado do germânico **furmistaz*, superlativo de **furmaz*, que foi reanalisado como *foremost* (*fore* + *most*). Outros exemplos interessantes são:

- o fr. *camion*, que passou ao port. *camião*, depois reanalisado como *caminhão* por cruzamento com *caminho*;
- lat. vulgar *foresta* > português *foresta* > *floresta* (cruzamento com *flor*);
- fr. *neveu* > ing. *nephew* (cruzamento com ing. ant. *nef*, vernáculo);
- fr. *mousseron* > ing. *mushroom* (cruzamento com *mush* e *room*);
- esp. *cucaracha* > ing. *cockroach* (cruzamento com *cock* e *roach*);
- lat. *salsicia* > fr. ant. *saussiche* > ing. ant. *sausige* > ing. moderno *sausage* (por influência do sufixo *-age* < fr. *-age* < lat. *-aticum*);
- lat. vulg. **abantiare* > fr. *avancer* > ing. *advance* (cruzamento com o prefixo lat. *ad-*);
- lat. vulg. **allocare* > port. *alugar*, que gera o derivado *aluguer* (e sua variante *aluguel*), por cruzamento com *alquiler*, do ar. *al-kirâ*'.

2.8. Retroversão ou retroviagem de vulgarismo

Esse fenômeno ocorre quando uma palavra, pertencente a uma língua A, é importada por uma língua B e, tempos depois, retorna à língua A, quando já havia caído em desuso ou sofrido

evolução nesta. Neste segundo caso, há a possibilidade de a forma recém-chegada conviver como alótopa da outra, mais antiga.

Por exemplo, o fr. med. *challengier* passou ao ing. *challenge*; a seguir, desapareceu do próprio francês, retornando ao francês moderno como *challenger* a partir de empréstimo do inglês. Igualmente, o fr. ant. *estage* resultou no ing. *stage*, que posteriormente gerou o fr. mod. *stage*. Esta última forma, significando “estágio”, convive atualmente em francês com a forma herdada *étage*, “andar”, evoluída a partir de *estage*.

Também são exemplos de retroversão o port. *fetiche* (< fr. *fétiche* < port. *feitiço*) e o fr. *sport* (< ing. *sport* < fr. med. *desport*), *budget* (< ing. *budget* < fr. med. *bougette*) e *test* (< ing. *test* < fr. med. *test* – atual *têt*).

Cultismos

3.1. Cultismo direto

Considera-se como cultismo direto o empréstimo de palavra diretamente do grego ou latim sem nenhum processo de vulgarização, mas apenas com o enquadramento morfológico (isto é, com eventual adaptação das desinências) e ortográfico no sistema da língua receptora. Por exemplo, os termos latinos *theatrum*, *temperatura* e *status* passaram diretamente ao francês na forma *théâtre*, *température* e *status*. Houve substituição das desinências latinas *-um* e *+ -a* pela vernácula *-e* nos dois primeiros casos e, no último, a desinência *-us* foi mantida, tendo-se incorporado ao radical.

3.2. Cultismo indireto

Cultismo indireto é o empréstimo de cultismo a partir de outra língua vulgar. No exemplo do item anterior, o fr. *théâtre*, *température* e *status*, provenientes do latim literário, passam ao português *teatro*, *temperatura* e *status* com nova adaptação morfológica e ortográfica. A partir do estudo das abonações dessas palavras em francês e português, sabe-se que, ao menos na Idade Média e Moderna, a maior parte dos grecismos e latinismos existentes nas línguas europeias chegam primeiramente ao francês, e posteriormente, graças à influência cultural dessa língua, passam às demais. Hoje, quando o inglês é a língua europeia de maior prestígio, grande parte dos cultismos passa primeiramente pelo inglês para depois atingir os outros idiomas.

3.3. *Composição com radicais cultos*

Grande parte dos cultismos existentes nas línguas europeias não existia em grego ou latim, tendo sido criada nas próprias línguas europeias, especialmente no francês e no inglês e, secundariamente, no italiano e alemão, por serem essas as línguas mais influentes culturalmente. Como boa parcela desses novos cultismos são termos técnico-científicos, é natural que surjam nas línguas dos países onde ocorre a maior parte das inovações científicas e tecnológicas.

Os cultismos são criados basicamente de duas maneiras: por composição entre radicais cultos ou por derivação a partir de um radical culto com afixos igualmente cultos.

Como exemplos de composição culta, temos o fr. *hélicoptère*, cunhado a partir dos radicais gregos *hélix* e *ptéron*, e *social-démocrate* (= *social* + *démocrate*).

3.4. *Derivação a partir de radical culto com afixos cultos*

Um exemplo de derivação a partir de um radical culto com afixos igualmente cultos é o fr. *initiative*, criado a partir de um hipotético lat. **iniciativa*, derivado de *initiare*. Igualmente, o inglês produz *fractal* a partir do lat. *fractus* + *-alis*, e *genome* a partir de *gene* (< alemão *Gen* < gr. *génos*) + *-ome* (< gr. *-oma*).

Muitos cultismos criados por este processo pressupõem uma forma latina hipotética, jamais atestada, como no caso do ing. *privacy*, que não pode ser explicado como derivação direta de *private*, mas como incorporação de um lat. hip. **privatia*, supostamente derivado de *privatus*. Outro exemplo inglês é *legacy*, de um lat. hip. **legatia*, de *legatus*. Derivados cultos legitimamente portugueses são *fisiologismo* e *globalitarismo*.

Neste processo também entra a derivação regressiva, incluindo casos “exóticos”, como o italiano *legislazione*, que gera *legislare* (a rigor, não existe um radical **lare* em latim) ou o lat. *mixtus*, que passa ao ing. *mixt* (depois reescrito como *mixed*), que, por assemelhar-se a um participio, gera o verbo *mix*.

3.5. *Empréstimo de cultismo cunhado em língua vulgar estrangeira*

A partir dos exemplos dos itens anteriores, temos que o fr. *hélicoptère* e *initiative* passam ao port. *helicóptero* e *iniciativa*, assim como o ing. *fractal* e *genome* resultam no port. *fractal* e *genoma*. Trata-se da importação de cultismos estrangeiros.

3.6. *Restauração ou refecção total*

Às vezes, uma palavra herdada acaba com o tempo sendo substituída pelo vocábulo latino que lhe deu origem (MAURER JR., 1951, p. 62). Essa substituição de vernáculo pelo cultismo correspondente chama-se restauração ou refecção e pode ser parcial (refecção de apenas alguns morfemas da palavra) ou total (todos os morfemas). Neste último caso, constitui um cultismo. Por exemplo, o lat. *silentium* e *florem*, que haviam evoluído para o port. ant. *seenço* e *chor*, foram refeitos na Renascença para *silêncio* e *flor*. Atualmente, a palavra portuguesa *mosteiro* vem sendo progressivamente substituída por *monastério*, o que constitui um exemplo recente de restauração.

Embora o inglês não seja língua românica, pode-se dizer que o ing. *advice* e *adventure* são restaurações a partir dos empréstimos franceses vernáculos *avis* e *aventure*, que existiam em inglês medieval.

3.7. *Restituição total*

Denomina-se empréstimo de restituição (BIZZOCCHI, 1998, p. 124) o empréstimo de vulgarismo ou semicultismo estrangeiro com substituição de seus morfemas por correspondentes gregos ou latinos). Quando todos os morfemas da palavra estrangeira são substituídos por elementos greco-latinos, tem-se a restituição total. Por exemplo, o vulgarismo inglês *feed back* foi importado pelo português na forma *retroalimentar*, em que *feed* > *alimentar* e *back* > *retro-*, sendo ambos os elementos, *retro-* e *alimentar*, cultismos. Igualmente, o fr. *opérationnel*, semicultismo formado a partir do latinismo *opération* com o sufixo herdado *-el*, passa ao português como *operacional*, em que o radical se mantém culto e o sufixo é relatinizado.

Quando alguns morfemas são convertidos em elementos cultos e os demais permanecem semicultos ou vulgares, tem-se a restituição parcial, processo gerador de semicultismo, do qual falaremos adiante, em 4.7.

3.8. *Transcrição de cultismo*

Algumas vezes, uma língua vulgar cria um cultismo para substituir um termo culto que já existia em grego, latim ou em outra língua vulgar. Por exemplo, o lat. *consecrare* deveria ter passado ao fr. **consécrer*, mas, na verdade, passou a *consacrer* por influência do verbo *sacrer*,

igualmente culto. A forma **consacrare* não existia em latim, portanto *consacrer* é uma criação culta do francês.

Igualmente, o italiano substituiu o lat. *signatarius* por *firmatario* sob a influência de *firma* (< lat. *firma*), bem como substituiu o lat. *judaismus* por *ebraismo* a partir de *ebreo* (< lat. *hebraeus*).

Finalmente, o inglês cria o verbo *synthesise* a partir do fr. *synthetiser* por influência de *synthesis*.

3.9. *Empréstimo de cultismo estrangeiro sem adaptação grafo-fonética*

Alguns cultismos, por serem indiretos, entram na língua com a forma fonética do idioma a partir do qual foram importados. Isso produz uma divergência entre a forma assumida por esse cultismo e a que seria esperada se ele proviesse diretamente do grego ou latim. Assim, o fr. *frénésie*, *sirène* e *domino* passaram ao português nas formas *frenesi*, *sirene* e *dominó*, que reproduzem parcialmente a pronúncia francesa dessas palavras, quando as formas genuinamente greco-latinas em português seriam **frenesia*, **sirena* e **dômino*.

Da mesma forma, o ing. *privacy* passou ao it. *privacy* (com manutenção da pronúncia inglesa), quando seria de esperar a forma **privazia*.

Outros exemplos, ainda, são o fr. *express* (< ing. *express*), que concorre com a forma *exprès*, também existente em francês, e o al. *Service* (plural *Services*), do fr. *service(s)*, quando o esperável em alemão seria **Serviz* (plural **Servize* ou **Servizien*).

É importante observar que, diferentemente do que ocorre com o fenômeno descrito em 4.12, adiante, neste caso, não há vulgarização da palavra, visto que a grafia permanece greco-latina, ainda que segundo um padrão ortográfico estrangeiro.

3.10. *Retroversão ou retroviagem de cultismo*

Como já explicado em 2.7, a retroversão ocorre quando uma palavra pertencente a uma língua é importada por outra e, tempos depois, retorna à língua de origem. Quando a palavra objeto desse processo é culta ou sofre restituição na língua de chegada, tem-se como resultado um cultismo. Foi o que aconteceu com o fr. med. *parformer*, semicultismo formado a partir do prefixo herdado *par-* e do verbo culto *former*, que passou ao ing. *perform* (portanto com restituição do prefixo para *per-*) e, depois que já havia desaparecido do francês, retornou por intermédio do inglês na forma *performer*.

Semicultismos

4.1. Tradução de cultismo

Conforme vimos em 2.3, tradução é a substituição dos morfemas de um vocábulo estrangeiro por equivalentes nacionais. Quando esse processo se dá a partir de palavra grega, latina ou de um cultismo criado em outra língua, tem-se a tradução de cultismo, isto é, a substituição de qualquer morfema da palavra culta por outro, de natureza semiculta ou vulgar, com significado equivalente. Neste caso, as traduções também podem ser totais (todos os morfemas, como em lat. *superponere* > port. *sobrepor*; lat. *accipere* > al. *annehmen*) ou parciais (apenas alguns morfemas, como em lat. *interrumpere*, *perfectus*, *emotio* > port. *interromper*, *perfeito*, *emoção*).

Em relação ao cultismo, também existe o empréstimo semântico, ou empréstimo de sentido. Um exemplo disso é a palavra latina *nucleus*, que significava originalmente “caroço” e, posteriormente, no âmbito da ciência, passou a significar “núcleo” (da célula, do átomo etc.). Em alemão, a acepção científica de núcleo é representada pela palavra vernácula *Kern*, “caroço” (*Kernphysik* é física nuclear em alemão).

4.2. Transcrição de semicultismo

A transcrição de semicultismos é semelhante em sua lógica à de cultismos, com a diferença de que agora o resultado do processo é uma palavra semiculta. Por exemplo, com base no lat. *favere*, o italiano criou *favorire* e suas formas conjugadas *favorisco*, *favorisci* etc. a partir do cultismo *favore* mediante o sufixo herdado *-isc-*. O inglês fez o mesmo que o italiano, criando o verbo *to favour* a partir do substantivo semiculto *favour* (< fr. *faveur*).

4.3. Tradução de semicultismo estrangeiro

Os mesmos processos de tradução (total, parcial e semântica) também se dão a partir de semicultismos estrangeiros. Por exemplo, o fr. *aéroport*, composto híbrido, deu em inglês *airport*, em que, curiosamente, ambos os radicais são franceses. O fr. *désordre* deu o port. *desordem*, em que o elemento semiculto *ordre* (< lat. *ordinem*) foi substituído pelo igualmente semiculto *ordem*.

4.4. *Transcrição de semicultismo estrangeiro*

O it. *favorire*, visto acima, foi traduzido pelo fr. *favorir*, *favoris* etc. com os sufixos *-i-* ou *-iss-*. O português e o espanhol fazem o mesmo: *favor* + *-ecer* = *favorecer*.

4.5. *Metamorfismo*

Trata-se da substituição, acompanhada da adaptação ortográfica correspondente, de fonemas da palavra culta por outros, típicos da língua vulgar, seja por evolução fonética ao longo do tempo ou por mutação no momento da introdução do vocábulo: o lat. *includere* passou ao port. med. *includir*, que posteriormente evoluiu para *incluir*; já o lat. *secta* entrou em port. como *seita* e não **secta* – que seria o esperável em se tratando de empréstimo de palavra latina –, por analogia com palavras herdadas que sofreram a mesma evolução fonética (por exemplo, lat. *directus* > port. *direito*).

O metamorfismo é espontâneo quando resulta da evolução fonética natural, acompanhado das correspondentes adequações gráficas (por exemplo, lat. *canonicus*, *clericus*, *capitulum* e *articulus* > port. *cônego*, *clérigo*, *cabido* e *artigo*) e deliberado quando ocorre por analogia com palavras herdadas (lat. *scepticus* e *includere* > port. *cético* e *incluir*, por analogia com *septem* > *sete* e *sudare* > *suar*).

Em certos casos, o metamorfismo é obrigatório, como em *estátua*, do lat. *statua*, em que o acréscimo do *e* inicial é exigido pela própria estrutura fonológica da língua portuguesa. Em outros casos, o metamorfismo é facultativo, como nas palavras latinas *doctor* e *conceptus*, que originaram *doutor* e *conceito* quando poderiam ter resultado em **doctor* e **concepto*.

Um caso particular de metamorfismo é aquele que afeta, imediata ou posteriormente, um vocábulo restaurado. Como vimos em 3.6, retro, restauração ou refecção é a substituição de termo herdado pelo vocábulo latino que lhe deu origem. Ocorre que, às vezes, o termo restaurado também sofre metamorfismo, seja por mutação fonética e adaptação ortográfica naturais pela evolução histórica, seja por analogia com termos vernáculos no momento mesmo da refecção.

Por exemplo, o port. antigo *chor* (< lat. *florem*) foi feito a certa altura para *flor*, que logo evoluiu para *fror* por rotacismo e a seguir para *frol* por dissimilação. (Também se pode dizer que houve simplesmente metátese entre *l* e *r*.) Portanto, *frol* é metamorfismo de um vocábulo que, por sua vez, era refecção de outro.

Já o fr. *égal*, que substituiu o antigo *ivel* (< lat. *aequalem*), é uma refecção que já nasceu metamorfozizada, pois a forma culta esperada em francês seria **égal*, que jamais foi documentada.

4.6. *Restauração parcial*

É a substituição de alguns morfemas de um vulgarismo pelos equivalentes latinos, com a manutenção dos demais: lat. *inimicum*, que deu o port. ant. *eOemigo*, depois refeito para *inimigo*, mantendo-se o sufixo herdado *-igo*; lat. *felicem* > port. ant. *fiiz*, restaurado para *feliz* (a restauração total seria **felice*).

4.7. *Restituição parcial*

Como vimos em 3.7, restituição é o empréstimo de vulgarismo ou semicultismo estrangeiro com substituição de seus morfemas por correspondentes gregos ou latinos, a qual pode ser total ou parcial. Quando alguns morfemas semicultos ou vulgares são traduzidos por correspondentes cultos e outros não, tem-se uma restituição parcial, como no ing. *starship*, que passou ao fr. *astronef*.

4.8. *Composição híbrida*

É aquela que se dá entre um radical culto e um semiculto, entre um radical culto e um vulgar, entre um radical semiculto e um vulgar ou, ainda, entre dois radicais semicultos (por exemplo, port. *auriverde*, *rubro-negro*, *bafômetro*).

4.9. *Derivação híbrida*

A derivação híbrida ocorre a partir de radical culto com afixo semiculto ou vulgar (port. *agricultável*, *deseeducar*) ou a partir de radical semiculto com afixos de qualquer natureza (fr. *désordre*).

4.10. *Composição ou derivação “anômala” de elementos cultos*

Em alguns casos, um cultismo pode ser substituído por palavra igualmente formada de elementos cultos, porém combinados de modo não admissível pelo sistema fonológico do grego ou do latim. Por exemplo, o espanhol fez corresponder aos vocábulos latinos *diminuere*, *immortalis* e *commotio* as formas *disminuir*, *inmortal* e *conmoción*, ou seja, eliminou as

assimilações *sm* > *m* e *nm* > *mm* do latim, como se essas palavras voltassem à sua forma pré-histórica, antes de tais metaplasmos se produzirem. Ressalte-se que formas pré-históricas latinas como **disminuere*, **inmortalis* e **conmotio* jamais foram atestadas, sendo dedutíveis por reconstrução. No entanto, o surgimento dessas formas no espanhol não deve ter-se dado por um desejo de reconstruir a forma primitiva dessas palavras (afinal, elas existem em espanhol desde bem antes do advento da linguística histórico-comparativa) e sim por efeito da analogia com outras palavras (por exemplo, *disponer*, *intenso* e *contracción*).

4.11. Reanálise por etimologia popular

O fenômeno da etimologia popular, já tratado em 2.6, pode gerar vulgarismos, semicultismos e, teoricamente, até cultismos. Do semicultismo fr. *dromedier* (< lat. *dromedarius*) resultou o al. *Trampeltier*, literalmente, “animal que patea”, a partir das palavras herdadas *trampeln* (patear) e *Tier* (animal). Outros exemplos são:

- lat. *corporalis* > it. *caporale* (cruzamento com it. *capo*, “cabeça”);
- lat. *impedio* > port. *impeço* (cruzamento com *peço* < lat. *petio*);
- lat. *impressa* > port. *imprensa* (cruzamento com *prensa* < lat. *prehensa*).

4.12. Empréstimo de semicultismo estrangeiro

Quando uma língua importa um semicultismo, este mantém seu caráter semiculto. Assim, o fr. *nécessaire*, metamorfismo do lat. *necessarius*, passou ao port. *nécessaire* na acepção de bolsa ou estojo feminino para utensílios de toalete. Da mesma forma, o lat. *societas* deu o fr. *société* por tradução do sufixo *e*, a seguir, esta forma passou ao ing. *society*.

4.13. Retroversão ou retroviagem de semicultismo

O lat. *humor*, “líquido”, passou nessa acepção ao fr. med. *humour* (atual *humeur*) por tradução do sufixo. Este passou por empréstimo ao ing. *humour*, que mais tarde adquiriu a acepção de “senso de humor, graça, humorismo”. Esta acepção retornou ao francês como *humour*, que hoje convive com *humeur* (formas divergentes).

Igualmente, o fr. *entrevue*, “entrevista”, passou ao ing. *interview* por restituição do prefixo *e*, posteriormente, voltou ao francês como *interview*. Hoje, ambas as formas convivem em

francês com significados diferentes: *entrevue* é uma entrevista para tratar de negócios (uma oferta de emprego, por exemplo) e *interview* é a entrevista jornalística.

4.14. *Empréstimo de cultismo estrangeiro com reprodução gráfica da pronúncia original*

Normalmente, os cultismos entram nas línguas vulgares por via escrita e só depois chegam à fala. Por isso, as línguas importadoras costumam conservar a grafia greco-latina (salvo adaptações ortográficas obrigatórias), ainda que em detrimento da pronúncia, já que é muito difícil manter ambas. Entretanto, às vezes, quando uma língua vulgar importa um cultismo indireto, isto é, a partir de outra língua que não o grego ou latim, pode ocorrer de esse empréstimo se dar pela via oral. Nesse caso, tanto pode ser mantida a grafia que o cultismo tem na língua exportadora, com prejuízo ou não da pronúncia (cfr. 2.9, acima), quanto pode ser reproduzida a pronúncia dessa língua (que quase nunca coincide com a do grego ou latim) com adaptação da grafia. Dois exemplos tornarão isso mais claro.

O sueco importou o termo para “estátua” do fr. *statue* e não diretamente do lat. *statua*. Como o empréstimo se deu por via oral, o sueco manteve a pronúncia francesa, adaptando conseqüentemente a grafia. Como resultado, “estátua” em sueco é *staty* (o *y* tem em sueco a mesma pronúncia que o *u* do francês; além disso, *staty* é palavra oxítone como *statue* em francês).

De modo análogo, o fr. *estime* deu em inglês *esteem* e não **estime*, como seria de esperar se a palavra em questão tivesse penetrado por via literária. (O inglês também tem *estimate*, empréstimo direto do latim, com outro significado.) A grafia *ee* reproduz a pronúncia do *i* francês.

4.15. *Empréstimo de cultismo estrangeiro acompanhado de desinências*

Assim como acontece com palavras vulgares, cultismos também podem ser emprestados acompanhados de desinências, que se incorporam ao radical da palavra na nova língua. Os cultismos franceses *privé* e *habitué* passaram sem alteração ao port. *privé* e *habitué*, respectivamente, portanto com manutenção da desinência de participio *-é*. Por ser uma desinência em francês, ela não retira da palavra o seu caráter culto. Já em português, que não possui tal desinência, *-é* faz parte do radical da palavra. Por ser um elemento francês e não latino, ele confere aos termos portugueses um caráter híbrido, isto é, semiculto. O mesmo ocorre com o ing. *occupy*, *privy* e *deputy* (< fr. *occupé*, *privé*, *député*), em que *-y* é elemento francês,

e com o al. *informieren* (< fr. *informer*). Aliás, a terminação *-ieren* tornou-se um sufixo produtivo em alemão, entrando na formação de diversos verbos, a maioria de origem latina.

Vocábulo inclassificáveis nas categorias anteriores

5.1. Epônimos e compostos ou derivados de nomes próprios

Epônimos são nomes próprios que se tornam comuns. Muitos deles homenageiam o criador do objeto que nomeiam. Por exemplo, *ampère*, *macadame*, *gilete* e *zepelim* são epônimos dos sobrenomes *Ampère*, *Gillette*, *MacAdam* e *Zeppelin*, respectivamente. No caso de *gilete*, o substantivo comum não derivou diretamente do nome do inventor da lâmina de barbear e sim da marca do produto, originalmente fabricado pelo próprio inventor. Outro caso de marca registrada que se tornou nome comum é *maisena* (< *Maizena*®).

Como nomes próprios, especialmente os gentílicos, não fazem parte do léxico da língua, palavras epônimas, bem como compostos e derivados de nomes próprios, não podem ser classificados nem como cultismos nem como semicultismos nem como vulgarismos.

Dentre os compostos e derivados desse tipo temos: port. *abreugrafia*, fr. *voltmètre*, ing. *Newtonian*, al. *Kantismus*, e, de modo geral, todos os derivados de nomes de pessoas e países, como *hitlerista* e *zimbabuense*.

5.2. Siglas, seus compostos e derivados

Siglas, acrônimos e abreviaturas tampouco são palavras da língua, embora estas últimas possam ser reconstituídas em sua forma por extenso (por exemplo, *Prof.* por *Professor*). Muitas siglas são passíveis de lexicalização e chegam a ter uma pronúncia silábica, enquanto outras permanecem pronunciadas de modo soletrado (BARBOSA, 1993). De qualquer maneira, elementos como *USP*, *AIDS*, *PT*, e seus derivados *uspiano*, *aidético*, *anti-AIDS*, *petista*, são inclassificáveis do ponto de vista etimológico.

5.3. Vocábulo formados de fractomorfemas (palavras truncadas e palavras-valise)

Chama-se truncação (ALVES, 2007, p. 68) a eliminação de uma parte, geralmente a final, da sequência lexical. Exemplos em português são *preju* (*prejuízo*), *micro* (*microcomputador*), *vice* (*vice-presidente*), *ex* (*ex-presidente*, *ex-marido*) etc. Em francês, temos *métro* (*métropolitain*), *photo* (*photographie*), *cinéma* (*cinématographe*), que passaram ao port. *metrô*, *foto* e *cinema*. O resultado desse processo é um elemento que não chega a ser um morfema: ele

é parte de um morfema ou a sequência formada por um morfema e parte de outro. Mesmo em casos como *auto* (truncação de *automóvel*), não se pode dizer que se trate do elemento de composição grego *auto-* (significando “próprio”) pura e simplesmente. Neste caso, *auto* significa “automóvel”. Elementos desse tipo são chamados de fractomorfemas ou quase-morfemas (LINO, 1990, p. 30-31).

Compostos ou derivados de fractomorfemas são as chamadas palavras-valise (ALVES, 2007, p. 69). Criações portuguesas desse tipo são: *showmício* (*show* + *comício*), *brasiguaiio* (*brasileiro* + *paraguaio*) e *portunhol* (*português* + *espanhol*). Em francês, temos *informatique* (*information* + *automatique*, que passou ao port. *informática*), e em inglês, *reprography* (*reproduction* + *photography* > port. *reprografia*), *autopart* (*automobile* + *part* > port. *autopeça*) e *miniskirt* (*miniature* + *skirt* > port. *minissaia*).

5.4. Neologismos fonológicos (*ex nihilo* ou onomatopaicos)

Conforme explicado na Introdução, os neologismos fonológicos podem ser do tipo *ex nihilo* (criação de um novo significante a partir do nada: *poperô*, *chinfrim*, *pirlimpimpim*, *zureta*) ou onomatopaicos (imitação do som do significado: *plim-plim*, *miau*, *zunzum*, *ziguezague*, *tique-taque*, *tilim*, e seus derivados *miar*, *zunzunar*, *ziguezaguear*, *tilintar*).

5.5. Corruptelas

A corruptela pode ser a deformação acidental de um significante, estando assim em grande parte relacionada à etimologia popular (*bicho no corpo inteiro* > *bicho carpinteiro*), mas também pode ser proposital, sendo este processo mais frequente na criação de gírias. Em português, temos, por exemplo, *carango* (< *carro*), *tchurma* (< *turma*), *neura* (< *neurose*) e *busão* (*ônibus*).

5.6. Empréstimo de não classificável

Grande parte das palavras truncadas e dos compostos e derivados de fractomorfemas são, na verdade, importações. O port. *foto*, *cinema*, *informática* e *metrô* são, como dito mais acima, empréstimos do fr. *photo*, *cinéma*, *informatique* e *métro*. Do inglês vieram, dentre outros, *motel* (*motor* + *hotel*) e *minissaia* (tradução do fractocomposto *miniskirt*). Também chegaram ao português vários neologismos fonológicos, como *zoom* (do inglês) e *gás* (do holandês). Mas o que mais encontramos em nossa língua são os empréstimos de epônimos e de seus compostos

e derivados, como *ampère* e *amperímetro* (< fr. *ampèremètre*), *kantiano* (< fr. *kantien* < al. *Kantisch* < *Kant*) e *tupperware* (< ing. *tupperware* = *Tupper* + *ware*).

5.7. Composto ou derivado de não classificável importado

A partir de palavra inclassificável estrangeira, é possível formar um composto ou derivado nacional. Por exemplo, a partir do verbo inglês *zap* obtivemos em português *zapear*, com acréscimo do sufixo *-ear*.

Coocorrência de processos

Dois ou mais desses processos podem coocorrer num mesmo vocábulo, como no caso da palavra *instrução*: a queda do *c* do lat. *instructio* é um metamorfismo analógico (cf. lat. *fructum* > port. *fruto*, palavra herdada), e a substituição de *-tio* por *-ção* é tradução parcial.

Outros exemplos são: lat. *coordinator* > port. *coordenador* (metamorfismo e tradução do sufixo); lat. *infectare* > port. *infectar* > *desinfectar* (derivação) > *desinfetar* (metamorfismo). Em outras línguas, temos vários casos, como o fr. *égalité*, resultante de empréstimo do lat. *aequalitas* por metamorfismo do radical (*aequalis* > *égal*) e tradução do sufixo *-tas* por *-té*.

Material e método

O levantamento dos processos aqui elencados se deu sobre um *corpus* composto de textos retirados da *internet* redigidos em norma padrão nas seguintes línguas: português, espanhol, francês, italiano, inglês e alemão.

Além de embasar a fundamentação teórica, permitindo o reconhecimento de novos processos, que ainda não haviam sido descritos na literatura especializada, a utilização de *corpus* amostral possibilita a realização de um mapeamento estatístico preliminar desses processos, que permite antever quais deles são mais frequentes em cada idioma e, por conseguinte, fazer comparações entre as composições etimológicas dos léxicos desses idiomas. Embora, dadas as dimensões desta pesquisa e o tamanho do *corpus* coletado, o levantamento estatístico não tenha sido exaustivo, ele indica claramente as diferenças de comportamento entre as línguas quando se trata de introduzir novos itens lexicais. Além disso, ele confirma em grande parte as tendências já detectadas em estudo anterior (BIZZOCCHI, 1998).

Foram coletados textos dos seguintes gêneros e subgêneros discursivos:

- Jornalístico:
 - Atualidades;
 - Política;
 - Economia;
 - Esporte;
 - Cultura.
- Institucional:
 - Governo;
 - Fundações;
 - Indústria;
 - Comércio;
 - Tecnologia.
- Religioso.

Foram excluídos por princípio textos literários, quer em prosa ou em versos, por ser a literatura gênero desviante da norma ou, no dizer de Roland Barthes, do “grau zero da escrita”, não retratando os usos efetivos da língua e sim as preferências e idiossincrasias estilísticas do autor.

Ao final da coleta, obteve-se um acervo de 18.306 palavras-ocorrência. As amostras tiveram as seguintes dimensões (em palavras-ocorrência ou *tokens*):

- Português: 2.433
- Espanhol: 3.271
- Francês: 3.124
- Italiano: 3.496
- Inglês: 3.250
- Alemão: 2.732

Foram coletadas dos textos as palavras lexicais (dotadas de lexemas), isto é, substantivos, adjetivos, verbos e advérbios de modo (o chamado léxico aberto, aquele sujeito a inovações neológicas). As palavras gramaticais (léxico fechado) foram desprezadas nesta pesquisa por apresentarem evolução histórica muito mais lenta que a das palavras lexicais, já que estão

diretamente ligadas às relações estrutural-funcionais do sistema, além de pertencerem, em sua maioria, ao estrato hereditário do léxico. Conseqüentemente, nelas, os processos etimológicos objeto deste estudo aparecem de forma muito menos nítida. Não se exclui, no entanto, a possibilidade de um levantamento da etimologia das palavras gramaticais em futuras pesquisas.

As palavras coletadas foram inseridas em bancos de dados organizados por língua e gênero discursivo, nos quais foram ordenadas alfabeticamente e por classe gramatical. Foram indexadas segundo sua etimologia a partir de pesquisas em dicionários etimológicos e outras fontes bibliográficas pertinentes. Uma pequena parcela do *corpus* teve sua etimologia listada como “insolúvel” ou “problemática” (palavras de étimo desconhecido ou com étimos divergentes de um dicionário para outro). Esse dado (porcentagem de itens problemáticos) também foi computado estatisticamente.

As palavras foram coletadas e inseridas no *corpus* tal qual ocorreram nos textos (*tokens*) e também agrupadas segundo as formas flexionais em que ocorreram (*types*). Isso se deveu ao fato de que algumas formas flexionais têm etimologia diferente de outras (por exemplo, *caráter* é metamorfismo, mas seu plural *caracteres* é cultismo; *transgredir* é cultismo, mas *transgride* é metamorfismo, e assim por diante). Com isso, obteve-se um inventário de *tokens* e outro de *types*, o que permitiu a comparação do comportamento etimológico da língua em termos de sistema e de uso. Em face do neologismo semântico (que em muitos casos é também um decalque semântico de palavra estrangeira), a acepção da palavra em cada uma de suas ocorrências textuais teve de ser levada em conta, e acepções diferentes foram computadas como vocábulos diferentes de um mesmo lema.

Cada item do *corpus* foi indexado por meio de um rótulo formado por um algarismo e uma letra, sendo que o algarismo indica a categoria etimológica (1: vulgarismo; 2: semicultismo; 3: cultismo; 4: palavra inclassificável; 5: palavra de etimologia problemática) e a letra, cada um dos subtipos dessas categorias. Os rótulos utilizados na indexação do *corpus* foram os seguintes:

1 – Vulgarismos:

- 1a – Herança;
- 1b – Estrangeirismo;
- 1c – Tradução de estrangeirismo;
- 1d – Composto ou derivado vulgar;

1e – Reanálise por etimologia popular;

1f – Retroversão de vulgarismo.

2 – Semicultismos:

2a – Tradução de cultismo;

2b – Tradução de semicultismo estrangeiro;

2c – Metamorfismo;

2d – Restauração parcial;

2e – Restituição parcial;

2f – Composto semiculto ou derivado semiculto;

2g – Composto ou derivado “anômalo” de elementos cultos;

2h – Reanálise por etimologia popular;

2i – Empréstimo de semicultismo estrangeiro;

2j – Retroversão de semicultismo;

2k – Empréstimo de cultismo estrangeiro com reprodução gráfica da pronúncia original;

2l – Empréstimo de cultismo estrangeiro acompanhado de desinências.

3 – Cultismos:

3a – Empréstimo direto ou indireto do grego ou latim;

3b – Restauração total de vulgarismo ou semicultismo;

3c – Restituição;

3d – Composto ou derivado culto;

3e – Reanálise por etimologia popular;

3f – Tradução de um cultismo por outro;

3g – Empréstimo de cultismo estrangeiro sem adaptação grafo-fonética.

4 – Inclassificáveis:

4a – Composto ou derivado de nome próprio;

4b – Composto ou derivado de sigla;

4c – Composto ou derivado de fractomorfemas, incluindo palavras-valise;

4d – Neologismo fonológico;

4e – Corruptela;

4f – Composto ou derivado de neologismo fonológico ou corruptela;

4g – Empréstimo de não classificável;

4h – Composto ou derivado de não classificável importado.

5 – Problemáticos.

Para a organização e processamento do banco de dados, bem como para os procedimentos de estatística lexical, foram utilizadas técnicas correntes da lexicometria e da linguística de *corpus*, com emprego de *software* específicos.

A realização da estatística lexical incluiu procedimentos matemáticos (cálculo de médias, desvio-padrão, teste de Pearson etc.), que forneceram as tabelas 1 (*tokens*) e 2 (*types*), com o perfil etimológico do léxico das línguas estudadas, divididos por gêneros e subgêneros discursivos, o que permitiu tirar algumas conclusões preliminares a respeito das escolhas realizadas por cada língua, variedade e gênero no tocante à criação vocabular e suas implicações no reconhecimento de padrões neológicos e na inferência de comportamentos lexicais ideologicamente orientados.

Resultados e discussão

A partir do levantamento estatístico sobre o *corpus*, obtiveram-se duas tabelas de frequência média percentual (μ) de processos etimológicos: por *tokens* (tabela 1) e por *types* (tabela 2). As disparidades de comportamento entre a frequência de *tokens* e *types* se deve ao fato de que, na análise por *tokens*, as palavras-tema e as palavras-chave do texto, que por definição ocorrem com frequência superior à média da língua, geram distorções significativas, supervalorizando certos processos em detrimento de outros. Por exemplo, num texto de informática em português, a palavra *software* costuma ocorrer com mais frequência do que em textos de outros gêneros. Isso eleva sobremaneira o índice percentual de estrangeirismos na amostra, o que não corresponde à realidade da língua. Por isso, procedeu-se também à análise por *types*, na qual cada forma (*type*) é computada uma única vez, independentemente de sua frequência absoluta na amostra. Esse procedimento neutraliza possíveis distorções devidas ao gênero ou ao tema do texto coletado e retrata melhor o comportamento do léxico como um todo. A análise dos resultados tomará como base, portanto, a tabela 2.

O teste de Pearson (χ^2) produziu valores dentro do limite de aceitabilidade para uma amostra normal, e os desvios-padrão (σ^2) raramente superaram 3,0%, o que indica um razoável grau de precisão em face do tamanho da amostra. No entanto, a despeito da dimensão do desvio, optamos por exibir os valores com duas casas decimais, pois alguns valores afiguraram-se muito baixos e, num arredondamento, teriam sido reduzidos a zero.

Examinando primeiramente os totais de cada macrocategoria, podemos observar que, no português, espanhol e italiano, os vulgarismos giram em torno de 40%, em francês são aproximadamente 47%, em inglês 56%, e no alemão chegam a 68%. Os semicultismos em português, francês, italiano e alemão correspondem a cerca de 20% do léxico; em espanhol e inglês, esses índices são mais baixos (14% e 8%, respectivamente). Os cultismos situaram-se entre 32% e 36% em todas as línguas estudadas, com exceção do espanhol (44%) e do alemão (10%). O espanhol apresentou uma frequência de cultismos superior à das demais línguas, ao passo que o alemão teve frequência nitidamente inferior. Finalmente, as palavras não classificáveis em nenhuma das três categorias anteriores ficaram abaixo de 1% em praticamente todos os idiomas. Esses totais são convergentes com os resultados obtidos em pesquisa anterior (BIZZOCCHI, 1998), o que indica a consistência do levantamento.

8.1. *Análise comparativa de vulgarismos*

Dentre os vulgarismos, a primeira coisa a ressaltar a partir do exame dos dados é que a frequência de palavras herdadas ficou em torno de 30% em todas as línguas. Essa igualdade de comportamento era esperável em relação a esse estrato lexical, já que o léxico de base tende a ser o mesmo em qualquer língua europeia.

Os estrangeirismos ficaram abaixo dos 5%, exceto em inglês, em que a forte presença de galicismos desde a invasão normanda do século XI é característica marcante do idioma.

A tradução de estrangeirismo é pouco frequente em todas as línguas analisadas (menos de 3%), revelando-se, pois, um processo pouco produtivo.

A síntese (composição ou derivação) de vulgarismo ficou abaixo dos 5% em português, espanhol e italiano; girou em torno de 10% em francês e inglês, ao passo que, no alemão, atingiu os 25%. Isso revela a alta produtividade desse processo em alemão, o que já havia sido detectado em nossa prospecção anterior (1998).

A reanálise por etimologia popular é rara em todas as línguas (menos de 0,5%), não tendo ocorrido na amostra em português, francês e italiano. A retroversão de vulgarismo só ocorreu

no francês, mesmo assim com índice baixíssimo (0,1%), e sempre em relação à língua inglesa, o que faz sentido: no passado, o francês influenciou grandemente o inglês; hoje se dá o inverso. Por isso, o inglês exporta para o francês palavras que ele próprio havia importado daquela língua anteriormente.

8.2. *Análise comparativa de semicultismos*

A tradução de cultismo situou-se em torno dos 10%, exceto em espanhol (5%) e em inglês (1%). Como, à exceção do alemão, a maioria das traduções é parcial, constatou-se no *corpus* que o espanhol e o inglês traduzem menos os afixos latinos do que as outras línguas.

A tradução de semicultismo ficou abaixo de 1% em todas as línguas (em francês nem chegou a ocorrer), sendo, a exemplo da tradução de cultismo, mais rara ainda em inglês, pela razão já exposta.

O metamorfismo é bem mais frequente nas línguas românicas do que nas germânicas (média de 7% naquelas e de 0,5% a 1% nestas), o que parece lógico, tendo em vista que esse processo se dá em geral por analogia com palavras herdadas do latim, as quais praticamente só existem nos idiomas neolatinos.

Restaurações parciais foram pouco frequentes nas línguas românicas (menos de 0,5%) e inexistentes nas germânicas, o que também faz sentido, já que a restauração é o restabelecimento da forma latina de uma palavra herdada do latim que sofreu evolução fonética.

A restituição parcial mostrou-se rara em todas as línguas, não tendo ocorrido em francês e alemão. Em espanhol e inglês, ficou abaixo de 0,1%; no português, apresentou 0,4%, índice pequeno, mas significativamente superior aos demais.

A síntese de semicultismo (composição ou derivação) situou-se ao redor de 1%, exceto em francês (3%) e, sobretudo, em alemão (7%). Esse fato já havia chamado nossa atenção na pesquisa anterior. Isso se explica porque o francês foi durante muito tempo um polo gerador de neologismos, especialmente sintagmáticos, ao passo que as outras línguas importavam ou traduziam essas criações. Quanto ao alemão, é também um idioma em que tal tipo de neologismo é bastante produtivo, dada a facilidade dessa língua em justapor palavras para formar compostos, embora não seja uma língua eminentemente exportadora de palavras.

Os compostos ou derivados anômalos só foram registrados em espanhol, mesmo assim com baixa frequência (0,2%), o que indica que se trata de processo típico dessa língua.

A geração de semicultismo por etimologia popular só se deu em espanhol e francês, com frequências bem baixas (0,06% e 0,03%, respectivamente). Trata-se de processo bastante raro.

O empréstimo de semicultismo oscilou de 0,2% a 0,6%, com exceção do inglês, que teve 4%. Isso se deve à tendência dessa língua de importar termos franceses, dentre os quais muitos semicultismos.

A retroversão de semicultismo, prevista teoricamente, não ocorreu em nenhuma língua. No entanto, não podemos saber, até que levantamentos mais exaustivos sejam levados a cabo, se tal processo não existe ou se simplesmente é muito raro.

A importação de cultismo com reprodução gráfica da pronúncia vulgar só apareceu em italiano e inglês (por volta de 1%). Já a importação de cultismo com incorporação de desinências vulgares só se deu em inglês (0,07%) e em alemão (0,08%). De fato, praticamente só nas línguas germânicas esse processo faz sentido, já que é nelas que as desinências românicas não são sentidas como tal e, por isso, se agregam ao radical da palavra.

8.3. *Análise comparativa de cultismos*

A importação de palavras gregas ou latinas corresponde a aproximadamente 30% do léxico das línguas analisadas (37% em espanhol), à exceção do alemão, que apresentou apenas 7%. Esse resultado é coerente com medições anteriores e revela a tendência alemã de substituir palavras greco-latinas por criações com material autóctone.

Em todos os idiomas, a restauração total ficou abaixo de 1% (zero em alemão), sendo um processo bastante raro. O mesmo pode-se dizer da restituição total (índices abaixo de 1%, com zero para o francês).

A síntese de cultismo girou em torno dos 4% em todas as línguas (um pouco menos – 2,3% – em alemão).

A etimologia popular é raríssima como geradora de cultismo, afinal dificilmente as camadas menos escolarizadas da população, onde costuma nascer esse tipo de neologismo, utilizam material greco-latino em suas criações. Por isso, somente o espanhol registrou o processo, com 0,2% de frequência.

A tradução de um cultismo por outro só ocorre em francês e italiano e, mesmo assim, com baixa frequência (0,04% e 0,14%, respectivamente). O empréstimo de cultismo sem adaptação grafo-fonética só apareceu em italiano e alemão (cerca de 0,05%).

8.4. *Análise comparativa de inclassificáveis*

Compostos ou derivados de nomes próprios são bem pouco frequentes (em torno de 0,1%), não tendo ocorrido nem em espanhol nem em francês. Compostos ou derivados de siglas ou de fractomorfemas, bem como os neologismos fonológicos, também se mostraram raríssimos. As corruptelas, mais comuns no registro popular e na gíria, não apareceram no *corpus*, formado de textos em língua padrão na sua variedade escrita. Já os compostos ou derivados de neologismo fonológico ocorreram em francês, italiano e inglês, embora com baixa frequência (aproximadamente 0,04%).

Empréstimos de palavras não classificáveis foram registrados em todas as línguas (entre 0,1% e 0,4% nas românicas, e 0,04% nas germânicas). Já os compostos ou derivados formados a partir dessas palavras só ocorreram em português (0,12%) e alemão (0,11%).

Restou ainda uma pequena margem (cerca de 0,1%) de palavras que não puderam ser classificadas satisfatoriamente, mas trata-se de um índice pouco expressivo, que não chega a comprometer a confiabilidade da estatística.

Conclusão

O presente estudo pretendeu, a partir de pesquisa empírica, revelar novos processos de criação lexical nas línguas europeias, os quais não costumam ser devidamente reconhecidos em descrições etimológicas desses idiomas. Por conseguinte, muitas palavras têm sido catalogadas e classificadas erroneamente, com graves repercussões tanto na produção científica quanto no ensino. Nesse sentido, pretendeu-se contribuir para uma melhor compreensão da real dinâmica da criação e renovação do léxico das línguas.

Em relação ao perfil etimológico, depreendido da análise estatística comparativa, pudemos perceber que o inglês e, sobretudo, o alemão são mais vulgarizantes do que as línguas românicas, o que parece revelar um apego maior destas pelas formas cultas e semicultas. Em relação aos semicultismos, merece destaque sua fraca presença no inglês, compensada pela alta frequência de vulgarismos e cultismos. Estes últimos situam-se acima da média em espanhol e bem abaixo em alemão.

Em relação ao perfil etimológico, depreendido da análise do *corpus*, alguns processos são típicos de uma única língua (por exemplo, a retroversão de vulgarismo em francês e a síntese anômala em espanhol), enquanto outros predominam em certos idiomas, demonstrando, assim, as preferências etimológicas de cada língua e, conseqüentemente, seu perfil “ideológico”, que,

embora se tenha definido historicamente, repercute até hoje nas escolhas lexicais que tais línguas operam.

Os resultados aqui obtidos são consistentes com os anteriormente aferidos (BIZZOCCHI, 1998), embora novas categorias etimológicas tenham sido postuladas neste trabalho, o que reforça a validade do método para o estabelecimento do espectro etimológico de uma língua e seu uso na análise contrastiva. Esse método, aliás, pode ser estendido às demais línguas europeias e mesmo às não europeias, com a ressalva de que, ao ampliar-se o *corpus* da pesquisa, novos processos etimológicos poderão vir a ser identificados, razão pela qual o modelo teórico aqui apresentado, como ocorre em qualquer pesquisa científica, não tem caráter definitivo, servindo apenas de baliza para futuros estudos.

Referências bibliográficas

ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007. 93 p.

BARBOSA, M. A. Acrograma e sigla: estatuto semântico-sintático e tratamento na obra lexicográfica. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 45, 1993, Recife. **Anais**. Recife: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1993, p. 477.

_____. **Léxico, produção e criatividade**: processos do neologismo. 3. ed. São Paulo: Plêiade, 1996. 323 p.

BIZZOCCHI, A. **Léxico e ideologia na Europa ocidental**. São Paulo: Annablume/FAPESP/UNIP, 1998. 271 p.

_____. Por uma revisão da historiografia tradicional das línguas germânicas: o conceito de *germance*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 7, 2003, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**, ano VII, n.º 4. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2003, p. 140-146.

_____. A ideologia das raízes. **Língua Portuguesa**, São Paulo, n.º 40, p. 60-63, fev. 2009.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e lingüística geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença, 1979. 239 p.

GUILBERT, L. **La créativité lexicale**. Paris: Larousse, 1975. 285 p.

LINO, M. T. R. da F. Observatório do português contemporâneo. **Actas do Colóquio de Lexicologia e Lexicografia**. Lisboa: Universidade Nova, 1990, p. 28-33.

MAURER JR., T. H. A unidade da România ocidental. São Paulo: FFCL-USP, 1951. 227 p.

ANEXOS

Tabela 1: frequência de *tokens* (%)

	PORTUGUÊS		ESPAÑHOL		FRANCÊS		ITALIANO		INGLÊS		ALEMÃO	
	μ	σ^2	μ	σ^2	M	σ^2	μ	σ^2	μ	σ^2	μ	σ^2
1a	33,53	3,72	31,41	5,97	34,74	3,19	31,07	3,84	29,25	4,82	37,67	5,99
1b	3,76	2,21	5,30	3,32	3,08	2,43	4,15	3,14	19,02	2,74	6,27	3,06
1c	2,87	1,15	1,85	0,92	0,38	0,44	2,20	0,69	1,00	0,84	1,86	1,44
1d	2,07	2,24	3,81	2,49	9,16	2,97	5,37	3,80	11,85	4,35	22,84	3,93
1e			0,05	0,11					0,21	0,33	0,03	0,08
1f					0,08	0,17						
TOTAL 1	42,23		42,42		47,43		42,79		61,33		68,67	
2a	11,42	3,02	4,80	2,39	8,15	3,01	8,84	2,96	1,30	0,77	8,83	4,10
2b	0,62	0,25	0,81	0,80	0,41	1,23	0,53	0,57	0,07	0,12	0,47	0,38
2c	7,97	3,39	5,26	1,97	6,30	4,56	10,23	4,02	0,58	0,67	0,98	0,55
2d	0,56	0,98	0,42	0,59	0,02	0,07	0,09	0,18				
2e	0,39	0,48	0,10	0,31			0,08	0,17	0,02	0,05		
2f	1,05	0,98	1,12	1,03	3,45	1,15	1,70	1,08	1,15	0,56	7,72	5,35
2g			0,18	0,36								
2h			0,05	0,15	0,07	0,20						
2i	0,19	0,27	0,40	0,61	0,19	0,45	0,25	0,30	4,22	2,11	0,61	0,77
2j												
2k							0,05	0,11	0,12	0,22		
2l									0,04	0,09	0,06	0,19
TOTAL 2	22,19		13,14		18,59		21,79		7,51		18,67	
3a	29,76	4,24	37,14	3,05	29,12	5,88	30,40	3,47	27,81	5,06	9,09	4,86
3b	0,69	0,64	0,32	0,27	0,63	1,55	0,21	0,38	0,71	1,97		
3c	0,32	0,30	0,81	0,99			0,50	0,59	0,59	0,88	0,18	0,28
3d	3,72	1,54	5,17	2,63	3,00	1,35	3,29	1,66	3,24	2,53	2,21	1,38
3e			0,15	0,45								
3f					0,03	0,09	0,11	0,16				
3g							0,05	0,14			0,22	0,66
TOTAL 3	34,49		43,59		32,77		34,54		32,35		11,69	
4a	0,13	0,25					0,02	0,06	0,07	0,22	0,22	0,45
4b	0,06	0,16			0,05	0,14						
4c	0,62	1,09	0,03	0,08	0,12	0,20	0,11	0,23	0,13	0,21	0,04	0,12
4d			0,02	0,05								
4e												
4f					0,04	0,13	0,02	0,06	0,04	0,11		
4g	0,36	0,85	0,20	0,42	0,39	1,04	0,38	0,47	0,23	0,69	0,03	0,08
4h	0,22	0,61									0,09	0,20
TOTAL 4	1,38		0,24		0,60		0,53		0,46		0,38	
5	0,04	0,11	0,14	0,36	0,21	0,64	0,08	0,16			0,11	0,23

Tabela 2: frequência de *types* (%)

	PORTUGUÊS		ESPAÑHOL		FRANCÊS		ITALIANO		INGLÊS		ALEMÃO	
	μ	σ^2	μ	σ^2	μ	σ^2	μ	σ^2	μ	σ^2	μ	σ^2
1a	30,92	3,05	30,25	4,89	34,45	2,94	30,44	3,11	25,93	3,17	36,11	4,05
1b	3,47	1,63	4,03	2,10	2,61	1,88	3,93	2,93	17,85	4,07	5,43	2,13
1c	2,99	1,26	1,67	0,72	0,41	0,43	2,17	0,68	0,91	0,69	2,02	1,58
1d	2,23	2,06	4,29	2,67	9,70	3,41	5,20	2,52	10,69	3,21	25,14	3,60
1e			0,07	0,15					0,31	0,50	0,04	0,11
1f					0,11	0,21						
TOTAL 1	39,61		40,31		47,28		41,74		55,69		68,74	
2a	11,35	3,59	5,59	3,09	8,91	3,01	9,11	3,13	1,31	0,81	9,82	4,47
2b	0,84	0,33	0,88	0,86			0,54	0,53	0,09	0,18	0,52	0,44
2c	7,59	3,26	5,40	1,98	6,09	3,61	9,97	3,23	0,42	0,61	1,13	0,60
2d	0,28	0,31	0,40	0,45	0,03	0,10	0,10	0,21				
2e	0,42	0,50	0,05	0,14			0,11	0,21	0,02	0,06		
2f	1,17	0,94	1,33	1,09	3,43	1,48	1,89	0,88	1,69	0,45	7,78	2,89
2g			0,20	0,39								
2h			0,06	0,19	0,03	0,10						
2i	0,26	0,37	0,33	0,39	0,35	0,62	0,23	0,31	4,47	1,93	0,69	0,81
2j												
2k							0,08	0,15	0,13	0,20		
2l									0,07	0,14	0,08	0,24
TOTAL 2	21,90		14,25		18,86		22,03		8,20		20,04	
3a	30,87	3,39	37,91	3,75	28,40	2,90	30,33	3,01	29,78	3,70	7,53	3,65
3b	0,89	0,83	0,45	0,39	0,13	0,20	0,64	1,17	0,07	0,16		
3c	0,45	0,42	0,82	0,71			0,61	0,77	0,42	0,43	0,25	0,41
3d	4,50	1,87	5,08	1,85	4,15	1,04	3,21	2,32	4,56	2,48	2,33	1,42
3e			0,19	0,57								
3f					0,04	0,12	0,14	0,21				
3g							0,05	0,16			0,04	0,11
TOTAL 3	36,72		44,45		32,72		34,98		34,83		10,15	
4a	0,18	0,37					0,03	0,10	0,10	0,29	0,26	0,53
4b	0,09	0,24			0,06	0,17						
4c	0,39	0,49	0,04	0,11	0,15	0,24	0,10	0,19	0,18	0,30	0,05	0,14
4d			0,02	0,06								
4e												
4f					0,05	0,14	0,03	0,10	0,05	0,15		
4g	0,39	0,88	0,11	0,17	0,19	0,43	0,45	0,54	0,04	0,11	0,04	0,11
4h	0,12	0,35									0,11	0,25
TOTAL 4	1,17		0,17		0,45		0,92		0,36		0,46	
5	0,06	0,16	0,17	0,40	0,24	0,72	0,10	0,19			0,14	0,28

Artigo recebido em: 03.10.2012

Artigo aprovado em: 08.02.2013

Os afixos da beleza e da feiura - uma leitura de Umberto Eco

The affixes of beauty and ugliness - an approach to Umberto Eco's books

Jéssica Camara Siqueira *

Resumo: A formação de palavras na língua portuguesa ocorre principalmente por meio do processo de derivação. Considerando a importância dos afixos para a criação de novas palavras na língua, analisaram-se prefixos e sufixos formantes de vocábulos de duas noções - beleza e “feiura”, a partir da seleção de adjetivos derivacionais das obras *A história da beleza* e *A história da feiura*, ambas de Umberto Eco. A análise focou-se na observação das similitudes e distinções dos afixos. As principais similitudes encontradas foram: afixos que intensificam o sentido das bases, prefixos que denotam negação, e sufixos de formação nominal. Nas distinções, observaram-se prefixos com conotação de reiteração e extensão para a noção de beleza; associados à feiura, valores negativos ou ausência de um traço semântico relativo à base. Quanto aos sufixos, à beleza, destacaram-se valor de grandeza, similitude, semelhança e superioridade; à feiura, conotação pejorativa, diminutiva e associação à natureza animal. A análise dos afixos permitiu verificar que o processo derivacional não só é responsável pela produtividade como pela criatividade na formação de palavras.

Palavras-chave: Afixos; Beleza; Derivação; Feiura; Morfologia.

Abstract: The word formation in the Portuguese language occurs extensively through derivation processes. Considering the importance of affixes to the creation of new words, this paper aims at analyzing prefixes and suffixes which form concepts of two notions - beauty and ugliness, based on the selection of derivational adjectives of the works *History of Beauty* and *On Ugliness*, by Umberto Eco. This analysis is focused on the observation of similarities and differences involving affixes. The main similarities found were affixes which intensified the meaning of the root, prefixes which are usually related to negative meaning and suffixes with nominal formation. Regarding the differences, prefixes with repetitive and extensive connotation for beauty were observed. Negative values or lack of semantic characteristic related to the base for ugliness were also found. In relation to suffixes one may highlight that greatness, similitude, similarity and superiority values were detected. In relation to ugliness, depreciatory, diminutive and animal connotations and association with animal nature were equally found. The analysis of the affixes allows to conclude that the derivational process is not only responsible for productivity but also for creativity in word formation.

Keywords: Affixes; Beauty; Derivation; Ugliness; Morphology.

Introdução

A formação de palavras na língua portuguesa concentra-se principalmente no processo de derivação (PETTER, 2003). Sufixos e prefixos são responsáveis por grande parte das palavras formadas de modo vernacular na língua portuguesa. Considerando a importância dos afixos para a criação de novas palavras na língua, analisaremos os prefixos e sufixos formantes

* Doutoranda em Letras, Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo- USP. Bolsista Capes.

de vocábulos de duas noções “beleza” e a “feiura”.

A partir da leitura das obras *A história da beleza* (2007a) e *A história da feiura* (2007b) de Umberto Eco, foi observada a vasta ocorrência de adjetivos com formações derivacionais que permitiriam a análise pormenorizada de seus afixos. Nessa análise, observou-se a ocorrência de alguns afixos específicos para cada noção, mas também alguns afixos comuns às noções da beleza e da feiura.

As noções de beleza e feiura são apresentadas pelo autor a partir de excertos de trechos literários, que, segundo Eco, representam as duas noções. A partir desses excertos, extraímos todos os adjetivos com formação derivacional e os analisamos, verificando a frequência de aparição, o tipo de afixo, e seu sentido para compor o vocábulo.

O objetivo da análise, portanto, é verificar quais são os afixos mais representativos das noções de beleza e feiura, tanto os de caráter exclusivo para cada noção como aqueles com sentido comum a ambas.

Pressupostos teóricos

No intuito de resgatar noções básicas que fundamentam os estudos léxicos, retomaremos alguns conceitos tratados por Biderman (2001) em sua obra *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. A propósito da unidade léxica, a autora resgata diferentes perspectivas, basicamente concentrando as discussões acerca das noções de “morfema”, “lexema”, “lexia” e “palavra”.

Em relação à imprecisão quanto ao uso do termo “palavra”, principalmente no âmbito dos estudos lexicais, cunhou-se outro termo para designar a unidade léxica abstrata de uma língua, o lexema. Assim, o lexema corresponde àquilo que uma língua oferece de possibilidades para seu uso. No entanto, quando o lexema é colocado no discurso, utiliza-se outra denominação, lexia. A lexia, segundo o “grau de soldadura” entre os demais elementos, pode ser considerada simples ou complexa, indicando assim tanto as vias de fluxo e refluxo do sistema, como seu índice de coesão interna (BIDERMAN, 2001).

A noção de palavra, mesmo sendo a unidade léxica mais popular, é também a que traz em seu bojo mais polêmicas quanto à sua constituição. Dentre os vários critérios para delimitação de uma palavra, Biderman (2001) aponta três: o critério fonológico, o gramatical ou morfossintático e o semântico. Contudo, mesmo com tais critérios, às vezes é difícil delimitar o escopo de uma palavra, principalmente porque ela também pode se subdividir em

unidades menores de significado, a exemplo do morfema.

O morfema é a unidade mínima portadora de significado num enunciado. Diferente do fonema, também considerado como unidade mínima, só que da segunda articulação, o morfema é o menor elemento que possui um significado individualizado, antes de passar para o nível fonológico (BIDERMAN, 2001).

Sobre a noção e as principais tipologias do morfema, Mattoso Câmara assim os define:

[...] como forma linguística o morfema tem significante (o material fônico) e um significado, que é a noção gramatical que ele traz para o semantema. Do ponto de vista do significante, o morfema pode ser: 1) Aditivo: um segmento fônico (um fonema ou grupo de fonemas); 2) Subtrativo: a supressão de uma parte do semantema; 3) Alternativo: a substituição de fonemas do semantema que passa a ter duas ou mais formas alternantes; 4) Reduplicativo: a repetição-reduplicação (...); 5) de Posição: a posição do semantema em relação a outro na enunciação; 6) Zero: a ausência de qualquer morfema aditivo (...) criando-se uma oposição (...) (CÂMARA JÚNIOR, 2000, p.170).

Depois de apresentadas as principais noções que encabeçam os estudos morfológicos, podemos falar da Morfologia. A Morfologia, no âmbito linguístico, corresponde ao estudo da forma da palavra. No entanto, para tal estudo é preciso definir sua unidade mínima. Para isso, pode-se considerar tanto a palavra, se o objetivo for verificar as relações entre sentenças ou sintagmas, como o morfema, se a opção for uma abordagem de caráter estruturalista. No âmbito deste trabalho será utilizado o morfema como unidade mínima, já que o intuito é a segmentação e a análise dos processos de associação dos morfemas (PETTER, 2003).

Os estudos morfológicos se encaminham basicamente para dois campos: a morfologia lexical, dedicada aos mecanismos de formação de novas palavras; e a morfologia flexional voltada aos mecanismos que acrescentam informações gramaticais às palavras. A morfologia lexical ocorre basicamente a partir de dois processos, a derivação e a composição, sendo o primeiro mais recorrente. Já a morfologia flexional está mais relacionada às relações gramaticais, a exemplo das flexões de gênero e número (nomes) e modo e pessoa (verbo) (SANDALO, 2001).

Para análise será utilizada a abordagem da morfologia lexical, mais especificadamente o processo de derivação. A derivação lexical é o processo de formação de palavras mais produtivo e criativo da língua portuguesa. Basicamente é formado a partir de uma base (radical/raiz) e o acréscimo de um afixo (prefixo e/ou sufixo). A raiz corresponde ao elemento considerado irreduzível e comum a um grupo de palavras derivadas, a exemplo de **mar-** (**mar**-inha; **mar**-inheiro; **mar**-ítimo, etc.). O radical, por sua vez inclui a raiz e também alguns

elementos afixais que funcionam como um “suporte” para a formação de outros afixos (ex.: marinh- “a” e “eiro”). Os afixos apresentam funções sintático-semânticas bem definidas, tendo assim o papel de serem combinados à base e conferir-lhe um valor semântico (PETTER, 2003).

O que diferencia basicamente os prefixos e sufixos, é que o primeiro se agrega no início da unidade lexical, enquanto o outro na parte final. Contudo, há casos em que tanto prefixo como sufixo podem se unir a uma unidade léxica, fato que pode ser estudado separadamente, já que a ordem de ocorrência desses acréscimos pode ser relevante para se compreender a natureza dessas derivações. Tal fenômeno é distinto do conhecido como "parassíntese", quando simultaneamente prefixo e sufixo se agregam a uma unidade lexical, sendo improvável a formação de elementos intermediários com apenas um dos afixos (MARONEZE, 2012).

Como o objetivo da análise é verificar a estrutura morfológica das palavras que fazem parte do campo lexical da beleza e da feiura, segundo Eco (2007a; 2007b), nos limitaremos à categoria nominal, mais especificadamente os adjetivos. Considerando o substantivo como elemento central da construção morfossintática, junto ao verbo, o adjetivo teria como papel especificá-lo, indicando sua dependência em relação ao primeiro por meio da concordância (gênero, número, grau) (CÂMARA JÚNIOR, 1975). Assim, a partir dos substantivos “beleza” e “feiura”, são analisados os adjetivos que se reportam a essas noções, compondo seus campos lexicais.

No âmbito da Estilística, poderíamos inferir que tais substantivos funcionam como termos identificadores, ou seja, aqueles que reúnem a ideia comum aos demais termos de uma determinada série sinonímica (LAPA, 1998). Nesse caso, são escolhidos não apenas por seu caráter substantivo, mas por serem os termos mais gerais e abstratos, aspectos comumente utilizados para tal delimitação.

As noções de beleza e feiura

Em suas obras sobre a história da beleza e da feiura, Eco (2007a; 2007b) procura resgatar como essas noções foram entendidas no decorrer do tempo, trazendo, para ratificar sua perspectiva de belo e feio, obras de arte e textos literários de diferentes épocas.

Depois de observar as mudanças de concepção de beleza e feiura no decorrer do tempo, “traduzidas” pela arte, o autor constata que de modo geral o cerne para a compreensão dessas noções está ligado a uma determinada época e cultura, tendo, portanto, um caráter relativo.

Todavia, mesmo com tal relatividade para se encarar esses conceitos, o autor afirma,

em diferentes momentos das obras, que no decorrer da história buscou-se um modelo de estabilidade para a compreensão do belo e do feio, principalmente no mundo ocidental (ECO, 2007b).

Uma primeira constatação entre as duas noções é sua relação de oposição. Enquanto a noção de beleza está associada a um prazer estético pelo gosto, a noção de feio seria o oposto disso, ou seja, o desprazer, a repulsa, o incômodo. Assim, verificamos que as duas noções estão intimamente ligadas à estética, a ciência que tem como objeto o juízo da apreciação aplicado na distinção entre o belo e feio (LALANDE, 1999).

Esse prazer estético relacionado ao belo traz em seu bojo o prazer da fruição, associado à harmonia, equilíbrio, mas principalmente determinado por aquilo que um grupo social, culturalmente, identifica como belo (COSTA, 2004). Uma máscara ritual africana, por exemplo, para os padrões estéticos ocidentais é considerada repulsiva e desarmônica. Contudo, para a cultura africana é bela, pois está representando uma divindade benévola.

O belo e o feio também aparecem, em grande parte das obras, associados ao caráter apolíneo e dionisíaco, estudados por Nietzsche em o *Nascimento da tragédia* (NIETZSCHE, 1999). Nessa obra, o autor reinterpreta os antigos valores clássicos, questionando os valores morais e religiosos do final de século XIX, além de confrontar tal comportamento com as mudanças científicas e culturais ocorridas no início do século XX. Para representar a dinâmica dessas transformações, o autor resgata as figuras de Apolo e Dionísio, e aquilo que cada uma representa no contexto da cultura ocidental. O apolíneo, relativo ao belo, seria tudo aquilo que agrada associado por sua vez à harmonia, simetria, proporção, ordem, moderação e equilíbrio. Já o caráter dionisíaco, em oposição, associa-se ao feio, tem a conotação daquilo que perturba que causa desordem, incômodo e caos, motivado pelo instinto e vontade (SEINCMAN, 2008).

De forma geral, essa dicotomia, apolíneo e dionisíaco, esteve presente em grande parte da história da arte ocidental, tendo uma mudança mais considerável no século XX, com a introdução dos valores modernistas, que relativizaram a perspectiva de se olhar o belo e o feio, e com o desenvolvimento da indústria cultural de massa, que associou a beleza ao lazer e ao entretenimento (COSTA, 2004).

No âmbito deste artigo, trataremos o conceito de beleza e feiura como valores estéticos associados ao gosto, refletidos e refratados nas artes plásticas e na literatura clássicas, selecionadas por Umberto Eco para a composição de suas obras sobre a *História da Beleza e da Feiura*.

Descrição metodológica

A partir da leitura das obras *História da beleza* e *História da feiura*, de Umberto Eco, foram extraídos, manualmente, de todos os excertos literários, os adjetivos de formação derivacional. Como o original está em italiano, foi considerada para a análise a tradução realizada por Eliana Aguiar. Contudo, é importante ressaltar que pelo fato de ser uma tradução, acaba-se por incorporar também outra perspectiva de leitura, além daquela do autor original. Dessa forma, observando, por exemplo, a versão traduzida no português de Portugal, pode-se verificar algumas mudanças nas escolhas dos termos e expressões. Assim, podemos constatar que a seleção do *corpus* foi feita com base nas noções de beleza e feiura segundo a leitura de Eco e Aguiar.

A lista de adjetivos em seguida foi separada em duas, uma para cada noção, contendo os seguintes campos para análise: termo, prefixo, sufixo, sentido; observações. Além desses campos, foi considerada a frequência dos sufixos, que foram numerados em ordem de ocorrência. Como o objetivo foi analisar as formas derivacionais, não foram considerados para a análise os adjetivos com outros tipos de formação.

A partir das indicações do tipo prefixal e sufixal incorporado em cada unidade lexical, foi feita a análise, observando os afixos similares e distintivos para cada noção.

Análise dos afixos da beleza

Como objetivo desta análise estava centrado nos adjetivos com formações derivacionais, excluíram-se outros tipos de formações adjetivais, como a composição, bem recorrente no *corpus* elegido. Considerando o tipo de ocorrência e não sua frequência repetida dentro da obra, chegou-se a um número de 183 vocábulos analisados.

Desses 183 vocábulos, todos eram formados por sufixos, e apenas 19 possuíam prefixos, o que determina a predominância do uso desse afixo na formação de palavras relacionadas à beleza.

Os prefixos encontrados foram de cinco tipos (CUNHA, 1982):

- **a-**: Ocorre com função prefixal na formação de alguns verbos e de seus participípios, sem alterar o significado do vocábulo. Ex.: a-calmada; a-graciada; a-longado.
- **em-/en-**: Indica posição interior, voltado para dentro. Ex.: en-feitado; en-

riquecido; em-belezado.

- **re-** : Indica volta, retorno, repetição. Ex.: re-finado; re-ordenado.
- **trans-**: Indica noção de “além de” e “através de”. Ex.: trans-cedental; trans-parente; trans-lúcido.
- **des-**: Ação contrária ao que e expressa no termo primitivo. Ex.: des-temido.

Dentre os prefixos analisados, é interessante destacar o último apresentado acima, **des-**. Esse prefixo aparece apenas no exemplo dado e com isso, indiretamente, ratifica uma escolha por vocábulos que conotem aspectos diretamente positivos, para conotar a noção de beleza. Assim, opta-se por afirmar o caráter da beleza com afixos que intensifiquem determinados aspectos da base e não utilizar uma base com conotação negativa para ser contrastada com o uso de um afixo, como é o caso de des-temido.

Outro aspecto a ser destacado sobre os prefixos analisados é a utilização do prefixo **trans-**. Diferente dos demais que também aparecem na análise dos vocábulos relativos à feiura, o prefixo **trans-** aparece apenas no contexto da beleza. Nesse caso, uma hipótese para tal escolha de uso estaria vinculada ao seu sentido, “ir além de alguma coisa”, conotação geralmente associada com algo positivo, nesse contexto.

Os sufixos apresentam-se em maior número e com uma diversidade maior. Os sufixos mais recorrentes foram:

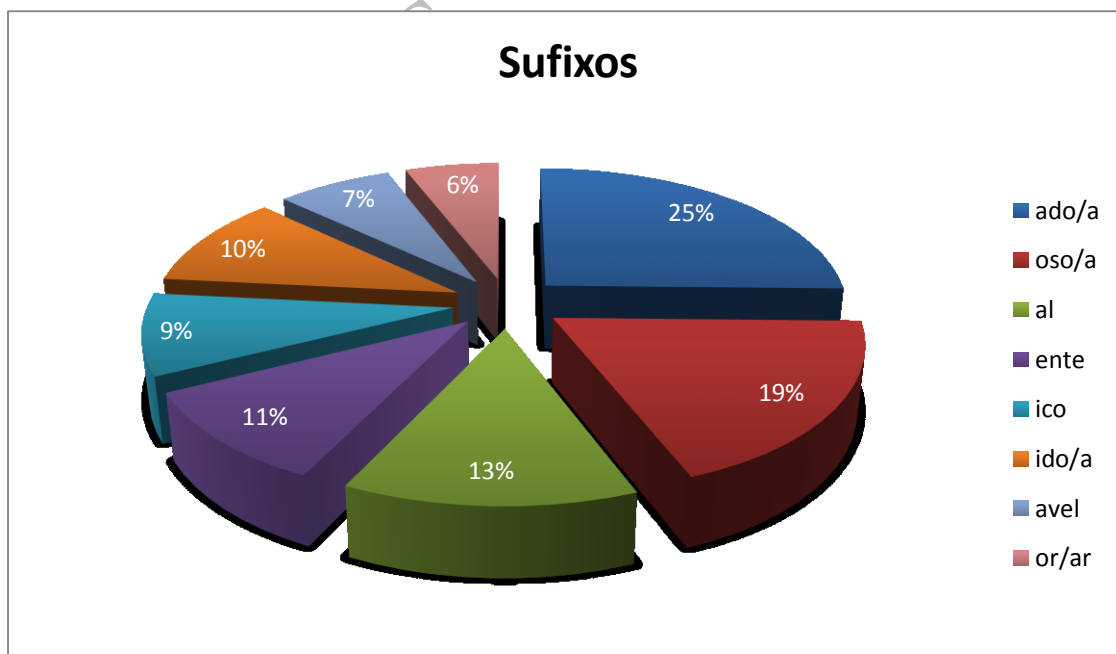


Gráfico 1- Sufixos da beleza
Fonte: Elaboração própria

Uma primeira constatação ao olharmos o gráfico é perceber a variedade de sufixos, com destaque para uma concentração das formações derivacionais provenientes de nominalizações. Nesse caso, temos como exemplos:

- **-ado/a** : cor-ado; delic-ada; frutific-ada; embelez-ada.
- **-ico**: estét-ico; hero-ico, fantást-ico.
- **-ido/a**: cál-ido; când-ido; enlev-ado; esculp-ido.

Além das nominalizações, há os sufixos que possuem determinado sentido que é acrescido à base, ampliando seu significado. Como exemplo dessas formações temos:

- **-oso/a**: Noção de “provido de”. Ex.: form-oso; esplendor-oso; maravilh-oso; frond-osa.
- **-ente**: Indica qualidade e estado. Ex.: sorrid-ente; resplandesc-ente;
- **-al**: Relação de pertinência. Ex.: essenci-al; angelic-al; divin-al; form-al.
- **-ar/or**: Adjetivos formados a partir de substantivos com sentido de relação e pertinência. Ex.: encantad-or; sol-ar; sedut-or; lun-ar.
- **-ável**: Forma adjetivos com temas verbais ora com valor ativo, ora passivo. Ex.: agrad-ável; memor-ável; est-ável.

Além desses sufixos, foram observados outros em menor ocorrência e também com conotações que se somavam ao sentido da base. Assim, temos:

- **-eo**: Ocorre na formação de adjetivos oriundos de substantivos, tendo a noção de relação e semelhança. Ex.: apolín-eo; rosác-eo; violác-eo; curvilín-eo.
- **-il**: Relação de semelhança. Ex: febr-il; puer-il; primavera-il.
- **-ivo**: Forma adjetivos oriundos de verbos com noção de modo de ser e ação. Ex.: express-ivo; compreens-ivo; alt-ivo.
- **-az**: Forma adjetivos com noção de grandeza. Ex.: loqu-az; ten-az; perpic-az; viv-az.
- **-eiro**: Indica certa tendência de caráter. Ex.: trigo-eiro; verdade-eiro.
- **-íssimo**: Superlativo de superioridade. Ex.: bel-íssimo; braqu-íssimo; fort-íssimo.

Podemos constatar que, além dos sufixos que indicam nominalizações ou são utilizados para formações de adjetivos a partir de verbos, há alguns que são usados especificadamente no contexto da noção de beleza. O exemplo mais óbvio é o sufixo **-az**, que indica ideia de grandeza. Outras ocorrências que ratificam tal afirmação podem ser vistas em **-eo** e **ar/or**, que indicam pertinência e semelhança, e em **-ivo**, que representa “um modo de ser”. Pode-se, ainda, destacar **-íssimo**, superlativo de superioridade, geralmente atrelado a uma conotação positiva. Esse superlativo, no entanto, também aparece no contexto da feiura, só que em menor número.

Análise dos afixos da feiura

Uma primeira observação acerca dos afixos da feiura é constatar que são em maior número que aqueles que remetem à beleza. Uma possível explicação, talvez, seja pelo fato de que há um maior número de nomes (substantivos e adjetivos) no *corpus* elegido, com outro tipo de formação estrutural, a exemplo da composição. Enquanto foram encontrados 183 vocábulos com formação derivacional para beleza, para a feiura foram coletados 273 vocábulos. Essa diferença expressiva se reflete em uma maior diversidade e número de ocorrência de afixos.

Assim como nos afixos da beleza, os sufixos também se destacam, tanto pelo caráter quantitativo como qualitativo. Contudo, ao contrário do que foi apresentado nos vocábulos que remetem à beleza, na feiura ocorre uma participação mais expressiva dos prefixos.

Foram encontrados onze tipos de prefixos, sendo que houve maior ocorrência de quatro: **des-**, **in-/im-**, **en-**, e **a-**. Abaixo um gráfico representativo da ocorrência dos prefixos nos excertos analisados:

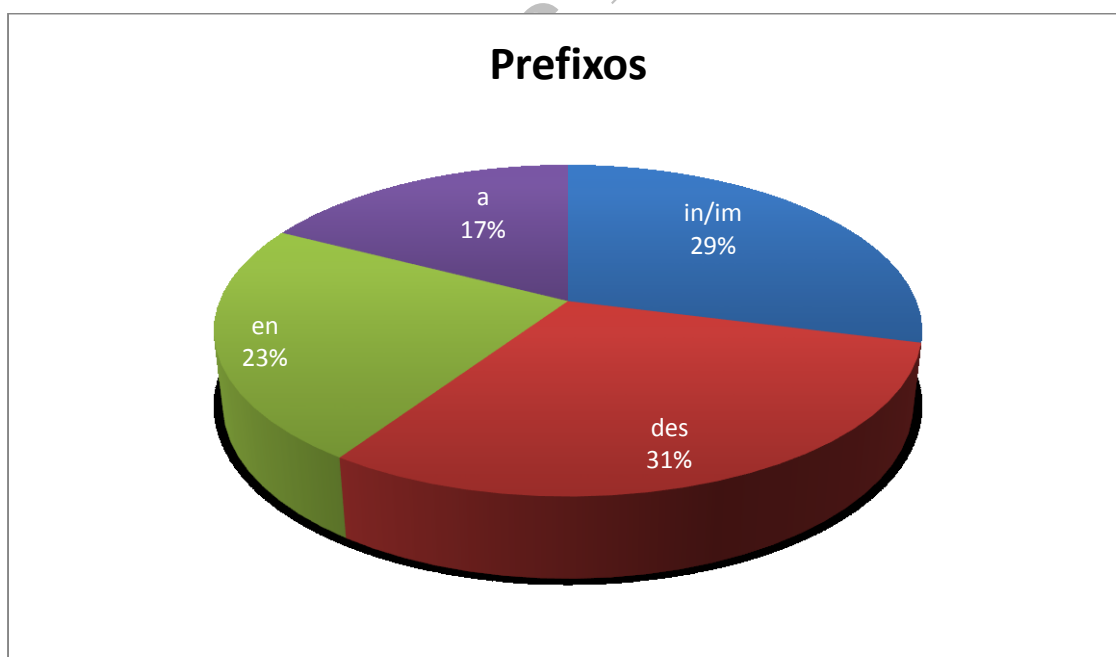


Gráfico 2- Prefixos da feiura
Fonte: Elaboração própria

Os prefixos mais recorrentes **in-/im-** e **des-** denotam um caráter de negação, ausência e oposição, que neste contexto atuam com a função de negar um valor ou um traço semântico

geralmente relacionado ao oposto da feiura, a beleza. Assim temos:

- **Des-:** des-membrado; des-proporcional; des-carnado; des-figurado; des-harmonioso; des-dentado; des-engonçado, etc.
- **Im/In-:** im-perfeito; im-puro; im-potente; in-completo; in-forme; in-sípido, etc.

Outro prefixo com função de negação semelhante é o **a-**, com frequência também considerável. Como exemplo, temos: a-pático; a-morfo; anormal; a-podrecido; a-trofiado; a-tormentado.

Com a conotação um pouco distinta, e mais recorrente, há o prefixo **en-**, que remete a intensificação ou desenvolvimento de algo. Diferente dos prefixos anteriores, que se agregam a uma base com conotação relativa à beleza, o prefixo **en-** geralmente se agrega a uma base que já traz em seu conteúdo uma conotação próxima ao sema da feiura. Como exemplo desse uso temos: en-crespado; en-velhecido; en-grossado; en-ferrujado; en-sebado.

Os outros prefixos encontrados, em menor ocorrência são: **dis-**, **es-**, **irr-**, **obs**, **sub-**, **tri-**, **poli-**, **di-**. As conotações desses prefixos basicamente tratam de dois aspectos: negação ou ausência de um traço semântico relativo à base, ou intensificação desse traço. Uma exceção são os prefixos com conotações quantitativas, como em **tri-forme** e **poli-dáctilo**, que nesse contexto possuem um caráter pejorativo.

Quanto aos sufixos, observa-se a ocorrência de um número superior ao de prefixos, ou seja, foram encontrados 85 prefixos para 252 sufixos. Com isso observamos, que assim como na noção de beleza, ocorrem mais formações derivacionais sufixais.

Dentre os sufixos mais recorrentes destacam-se os seguintes: **-ado/a**; **-ido/a**; **-oso/a**; **-udo/a**; **-ento**; **-al**; **-ente**. As ocorrências podem ser visualizadas no gráfico abaixo:

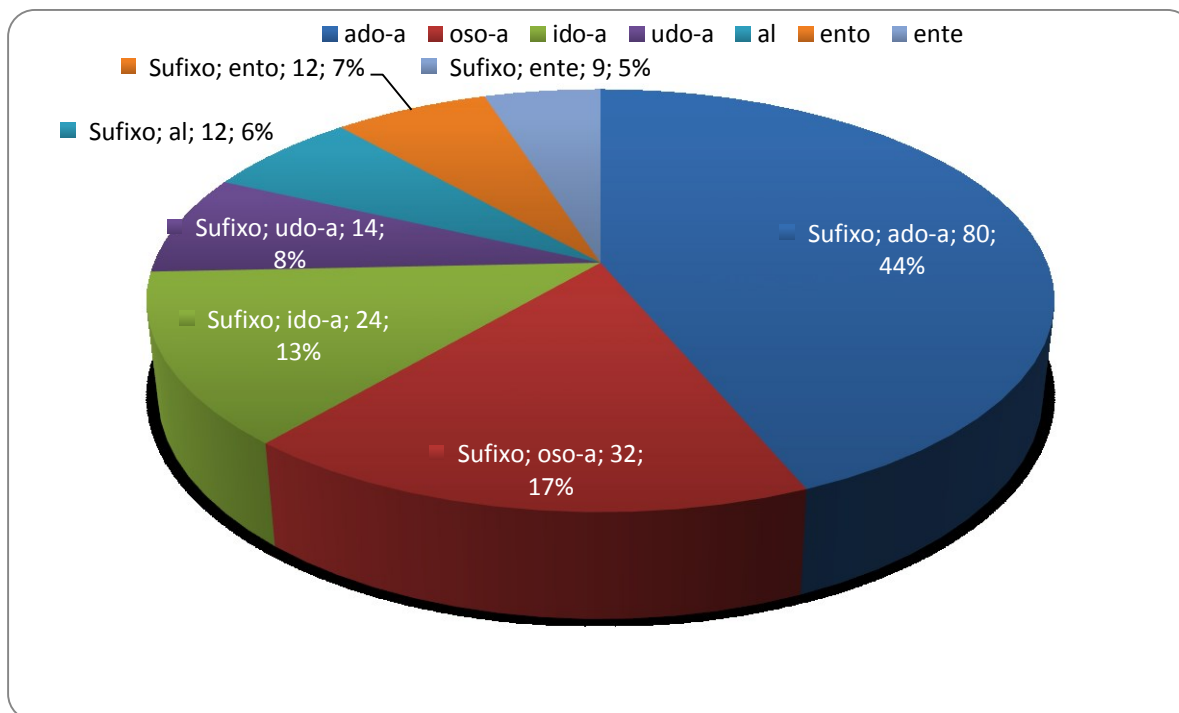


Gráfico 3- Sufixos da feiura
Fonte: Elaboração própria

Dentre os sufixos de maior ocorrência, observamos que prevalecem aqueles que atuam na formação de nomes a partir de verbos, fenômeno também conhecido como nominalização. Assim, esses sufixos têm o sentido de “ação”, “resultado de uma ação”, ou mesmo referência ao “agente da ação”. Podemos observar tais conotações nos exemplos abaixo:

- **-ado/a**: apag-ado; atrofi-ado; arrepi-ado; chup-ada; definh-ada; desajeit-ado; depen-ado.
- **-ido/a**: carcom-ida; envelhec-ida; ca-ído; desprov-ido; embrutec-ido.
- **-udo/a**: peit-uda; pelanca-uda; chifr-udo; linguar-udo; carranc-udo.
- **-ento/a**: noj-ento; fedor-ento; melequ-ento; lamac-ento; pardac-ento; vermelh-ento.
- **-ente**: repel-ente; estrid-ente; decad-ente; incongru-ente.

Nos casos de **-ado/a** e **-ido/a**, percebemos claramente as terminações do participípio dos verbos que se adjetivaram. No caso de **-udo/a** e **-ento**, há uma denotação de algo que “é provido de” ou “cheio de”. Contudo, em ambos os casos, verifica-se uma conotação negativa.

De forma geral, observamos que grande parte desses sufixos, com a função de nominalização, também aparecem no contexto da beleza. Porém, os sufixos **-ento/a** e principalmente **-udo/a**, são mais característicos da noção de feiura, já que trazem arraigados em seu sentido uma conotação pejorativa e negativa.

Outro sufixo com grande ocorrência é **-oso**, observado na formação de adjetivos a partir

de substantivos, estando presente tanto nas formações relativas à beleza como da feiura. Assim temos, por exemplo:

- Gordura (substantivo) – gordura-oso (adjetivo);
- Pavor (substantivo- pavor-oso (adjetivo);
- Verme (substantivo) – vermin-oso (adjetivo);

Quanto ao sufixo **-al**, com destacada ocorrência, observa-se a conotação de “relação” e “pertinência” atrelados ao seu sentido, podendo também aparecer na noção de beleza. No caso da feiura, temos os seguintes exemplos: **infern-al**; **fec-al**; **besti-al**; **cemiteri-al**.

Além desses sufixos mais recorrentes, foram observados outros. Abaixo os demais sufixos encontrados, seus respectivos significados e exemplos:

- **-ável**: Forma adjetivos com temas verbais ora com valor ativo, ora passivo. Ex.: **detest-ável**; **abomin-ável**.
- **-ante**: Noção de qualidade e estado. Ex.: **ignor-ante**; **rutil-ante**; **repugn-ante**.
- **-ico/a**: Participação, referência, relação. Ex.: **cadáver-ico**; **colér-ico**; **diaból-ico**; **dionisí-aco**.
- **-il**: Noção de referência e semelhança. Ex.: **febr-il**, **doent-il**; **sen-il**; **host-il**.
- **-uça**: Noção de grandeza, mas com conotação pejorativa. Ex.: **dent-uça**.
- **-inha**: Indica diminutivo. Ex.: **Dan-inha**; **baix-inha**; **fe-inha**.
- **-ão**: Valor aumentativo, com conotação pejorativa. Ex.: **glut-ão**; **porcalh-ão**;
- **-onho**: Indica estados expressivos. Ex.: **Med-onho**.
- **-ino/a**: Indica relação e natureza de algo, acrescida nesse contexto uma conotação pejorativa. Ex.: **capr-ino**; **bov-ino**, **can-ino**.

Para finalizar, podemos verificar que alguns dos sufixos mencionados acima também aparecem na análise feita com os vocábulos que remetem à beleza. Todavia, há alguns sufixos que aparecem exclusivamente no contexto da feiura, principalmente por conta de seu traço pejorativo, a exemplo de: **-ino/a** e **-ão**, e os já citados **-udo/a** e **ento**.

Conclusões

Podemos observar, a partir da análise dos afixos, a importância desse processo de formação para constituição de palavras na língua. A escolha por duas noções opostas, mas estritamente vinculadas, comprova como o processo derivacional não só é responsável pela produtividade como pela criação de palavras novas.

Os prefixos, por exemplo, mesmo em menor número, apresentaram relevantes ocorrências. Comum às duas noções, observamos os prefixos que indicam negação ou oposição, **a-** e **des-**, e os que intensificam a noção expressa na base, a exemplo de **-en/em**. A noção de

beleza apresenta particularmente dois tipos de prefixos o **trans-**, que indica "ir além de alguma coisa", e o **re-**, que está ligado ao sentido de repetição e retorno.

Já os prefixos que aparecem para conotar os adjetivos da feiura, além dos que são comuns à beleza, geralmente são usados para evidenciar um caráter da base, ora negando-o, como no caso de **ir-**regular, ou dando-lhe uma conotação negativa, como em **sub-**terrâneo. Há ainda alguns prefixos com conotações de quantidade, que nesse contexto adquirem um sentido negativo por representarem aberrações ou associações com animais, a exemplo de **poli-**dáctilo e **tri-**forme.

Os sufixos se encontram em maior número em ambas as noções, sendo que no caso da beleza aparecem em todos os vocábulos coletados. É comum também a ocorrência, em ambas as noções, de sufixos usados na nominalização, ou seja, formantes de adjetivos a partir de verbos ou de substantivos, a exemplo dos sufixos: **-ado/a**; **-ido/a**; **-ico**; **-oso/a**; **-ável**. Além de serem comuns às duas noções, também são os mais recorrentes em frequência. Contudo, há sufixos com outros sentidos, que também aparecem tanto para a noção de beleza quanto de feiura. Assim temos, **-al** referente à pertinência; **-ente** para indicar qualidade e **-il** que relativo à semelhança.

Confirmando o caráter distintivo das noções, há sufixos que demarcam traços sêmicos associados à beleza e a feiura. No caso da beleza, por exemplo, observamos a ocorrência de sufixos com as seguintes conotações: **-az** (sentido de grandeza); **-eo** (indica similaridade); **-ar/or** (sentido de pertinência); **-ivo** (modo de ser); **-eiro** (indica traço ou caráter de algo); e **-íssimo** (superlativo de superioridade). Sobre este último, podemos destacar que mesmo aparecendo também na noção de feiura, é muito mais recorrente na noção de beleza, o que pode ser explicado pelo fato de seu valor estar mais associado a um caráter positivo, associado à beleza.

Os sufixos mais recorrentes da feiura também são marcantes e revelam uma carga negativa e pejorativa que têm o papel tanto de acentuar como de realmente identificar um adjetivo com o caráter negativo. Assim, sufixos como **-uça** (Ex.: dent-uça) e **-udo/a** (Ex.: pel-uda), ao se agregarem à base trazem em seu bojo uma conotação negativa ou pejorativa. Outros sufixos que também afetam o sentido da base com traços pejorativos são: **-ento** (ex.: melequ-ento); **-ão** (Ex.: porcalh-ão); **-onho** (Ex.: med-onho). Há ainda aqueles sufixos que naturalmente não indicariam algo pejorativo, mas que no contexto da feiura ganham um sentido negativo. Podemos destacar como exemplos o **-ina/o** e **-inho/a**. No primeiro caso, o sufixo indica a

natureza de algo, geralmente associada à natureza animal que é aproximada, pejorativamente da natureza humana, a exemplo de: capr-ina, equ-ina e bov-ina. Já no segundo caso, o sufixo -**inho/a** geralmente é usado para o diminutivo, que nem sempre vem associado a algo negativo, mas que aparece em várias ocorrências dos excertos analisados como um traço sêmico pejorativo, a exemplo de baix-inho; gord-inho e fe-inho.

Referências

BIDERMAN, M.T. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 272p.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de Linguística e Gramática**: referente à língua portuguesa. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 262p.

CÂMARA JÚNIOR, J.M. **História e estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975. 258p.

COSTA, C. **Questões de arte - o belo, a percepção e o fazer artístico**. São Paulo: Moderna, 2004. 203p.

CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua portuguesa**. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 840p.

ECO, U. (org.) **História da beleza**. São Paulo; Rio de Janeiro: Record, 2007a. 386p.

ECO, U. (org.) **História da feiura**. São Paulo; Rio de Janeiro: Record, 2007b. 394p.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 420p.

LAPA, M.R. **Estilística da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 275p.

MARONEZE, B. Ordem de adição de afixos no português brasileiro: dados de unidades lexicais neológicas. **Alpha**, São Paulo, v.56, n.1, p.201-215, 2012.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia - ou o helenismo e o pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 184p.

PETTER, M.T. Morfologia. In: FIORIN, J.L. **Introdução à Linguística**. II Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003. p.59-80.

SANDALO, M.F.S. Morfologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística** - domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.p.181-206.

SEINCMAN, E. **Estética da comunicação musical**. São Paulo: Via littera, 2008.188p.

Artigo recebido em: 20.10.2012

Artigo aprovado em: 21.02.2013

Domínios de Lingu@gem

Língua, sujeito e identidade: algumas problematizações sobre a (des)constituição dos sujeitos-aprendentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira*

Language, identity and subject: a discussion on the (un)constitution of subject-learners in the process of foreign language teaching and learning

Ismael Ferreira-Rosa**

A vida é ingênua quando nada sabe do ar que respira.

(BAKHTIN, 1997, p. 160)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo, a partir da discursividade instaurada no episódio “Cidadania dupla” (*Duel Citizenship*) do seriado americano “Como eu conheci sua mãe” (*How I met your mother*) da grande rede de televisão estadunidense *Columbia Broadcasting System* (CBS), exibido no dia 19 de outubro de 2009, apresentar uma discussão de cunho mais teórico sobre os conflitos e embates nos espaços de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tem-se por escopo problematizar que possivelmente os malogros que enfrentamos em uma sala de aula de língua estrangeira, antes de ser uma questão eminentemente metodológica e de escolhas didáticas, é uma questão que perpassa a (des)constituição subjetiva dos alunos frente à língua aprendida e ensinada. Uma questão marcada por conflitos e embates que merece algumas considerações. Para tanto, inscrito nos espaços analíticos da Linguística Aplicada, embasado nos pressupostos da teoria discursiva pecheutiana, nos estudos bakhtinianos acerca de língua e sujeito, e nas problematizações pós-culturalistas de identidade (HALL, 2006; BAUMAN, 2005), empreende-se ao propósito, observando o tripé língua, sujeito e identidade, enquanto um espaço confluyente no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, em cujo ínterim se estabelecem relações de (des)identificações, produzindo subjetividades.

Palavras-chave: língua estrangeira; língua materna; sujeito; identidade; ensino-aprendizagem

Abstract: This paper aims to present a theoretical discussion of the conflicts and confrontations in the area of foreign language teaching and learning, based on the discursivity established in the episode “Duel Citizenship” from the American series “How I Met Your Mother”, showed by Columbia

* Este trabalho, filiado ao campo teórico da Linguística Aplicada, resulta de uma pesquisa de área complementar, em nível doutoral, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro.

** Doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia e atualmente cursando período-sanduíche na Université Paris 13 – Villetaneuse, como o apoio da CAPES. Mestre em Linguística e Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia e professor de Língua Inglesa no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão. É membro integrante do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) da Universidade Federal de Uberlândia e pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português (GEPHPOR) da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão. E-mail: ismfero@gmail.com

Broadcasting System (CBS) on October 19, 2009. The purpose is to analyze failures which we face in a foreign language classroom, showing that before being eminently a matter of methodological and didactic choices, they are a question which permeates the (non)subjective constitution of students facing the language learned and taught, being also a question of conflicts and confrontations that deserves some consideration. Therefore, within the analytic spaces of Applied Linguistics, based on discursive pecheutian theory's assumptions and on Bakhtin's studies about language and subject, as well as on the post-culturalist discussion concerning identity (HALL 2006; BAUMAN, 2005), this work intends to observe the tripod language, subject and identity, as a confluent space in the foreign language teaching and learning processes, in which relations of (un)identifications are established, producing subjectivities.

Keywords: foreign language; mother tongue; subject; identity; teaching-learning

1. Introdução

Há muito tempo, uma considerável parte de professores de língua estrangeira (LE) e pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) demandam com porfia métodos e atividades prescritivas no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE mais profícuo e, portanto, promover aos alunos a fluência e aptidão para as quatro principais habilidades comunicativas, quer sejam falar, ouvir, ler e escrever.

Continuamente, buscou-se e ainda busca-se o desenvolvimento de um rol de tarefas ou de materiais didáticos que possam ser aplicados, por exemplo, a quem está aprendendo a língua inglesa (LI) em qualquer parte do mundo. Prova disso, são os inúmeros livros didáticos e de apoio¹ (livros-texto, paradidáticos, CDs de áudio, CD-ROMs, cassetes, fitas de vídeo e outros) e manuais de atividades (*worksheets*, testes, jogos, exercícios e diversos recursos audiovisuais e de multimídia) que são publicados por editoras internacionais, especializadas no ensino de línguas estrangeiras.

¹ Pode-se, apenas a caráter ilustrativo, mencionar, entre vários outros materiais de suporte ao ensino de língua inglesa, a coleção didática, publicada pela *Cambridge University Press* e adotada em várias partes do mundo, *Interchange*, que configura, conforme se anuncia em sua apresentação, “a série para adultos e jovens aprendizes de inglês mais bem sucedida no mundo. Escrita em inglês americano, o curso demonstra o fato do inglês ser a principal língua da comunicação internacional e não estar limitado a nenhum país, região ou cultura. (Minha tradução para “the world’s most successful series for adults and young adult learners of English. Written in American English, the course reflects the fact that English is the major language of international communication and is not limited to any one country, region, or culture” (RICHARDS; HULL; PROCTOR, 2005, p. viii).

Professores sempre perquirem por atividades² que tornem suas aulas mais dinâmicas e que façam seus alunos adquirirem uma segunda língua de forma eficaz e sem conflitos e/ou dificuldades. Obstinadamente, esperam-se receitas didáticas e instruções metodológicas que possam ser seguidas à revelia de elementos quer de ordens individuais, socioespaciais, quer histórico-culturais, para citar algumas. Mesmo que muito se fale em cultura local, saber local³, currículo educacional sob o crivo de balizas regionais, idiosincrasias discentes, ainda permanecem a homogeneidade, a elisão de diferenças, o apagamento de fronteiras, consequências próprias da globalização e da mundialização sociocultural, aos moldes do material, citado na nota um, que tem a pretensão de ser um material único, invariável e uma metodologia eficaz para o ensino da língua inglesa em qualquer parte do mundo, desvinculando-a de um espaço e cultura que lhe são iminentes.

Comumente, é apresentado aos alunos um idioma único, estável, sistêmico e invariável. Aprende-se, por exemplo, o inglês, no máximo, o inglês americano ou o inglês britânico, chegando esta a ser a dessemelhança mais precípua que se pode estabelecer e dizer aos aprendentes⁴ da língua inglesa e, por isso, eu destacar a homogeneização e a obliteração de diferenças que ainda perpassam o contexto de ensino e aprendizagem de uma LE.

Para o alcance da aprendizagem de uma segunda língua⁵, parece sobrepujar a ideia consensual, resultado daquela perene busca metodológica, de que se deve sempre, nas aulas de

² Refiro-me ao termo *atividades* porque grande parte dos professores de LE se preocupa mais com atividades, tarefas, exercícios, técnicas que podem ser aplicados, do que com qual abordagem metodológica (gramática-tradução, método direto, audiolingual, comunicativa entre outras) poderá suportar atividades que, observando aspectos socioculturais e idiosincráticos de sua sala de aula, empreenderá no seu dia a dia de ensino. Posso parecer incisivo neste posicionamento, porque muito se fala em modelos, exemplos de atividades, livro didático enquanto guia que deve ser adaptado ao contexto educacional de cada espaço sociocultural. Porém, na prática, o que se pode observar, na maioria das vezes, é a obediência absoluta às instruções que trazem os manuais didáticos ou de apoio, não existindo, com efeito, adaptações/supressões/alterações dos exercícios apresentados.

³ Conforme Canagarajah (2002).

⁴ Aprendiz ou sujeito-aprendente será entendido neste trabalho a partir da perspectiva de Santos (2006), que, estabelecendo uma diferença com aprendiz, concebe o aprendiz como aquele sujeito que, por meio de uma dinâmica enunciativa, a partir de um lugar discursivo em dado um dispositivo pedagógico, não estabelece uma relação transferencial *per se* com o professor, mas uma relação interativo-comutativa. Portanto, mais que um aprendiz, sujeito carente de saberes cujos vácuos e lacunas de formação precisam ser preenchidos pelo conhecimento de um sujeito-ensinador, e uma vez preenchidos, efetivou-se e encerrou-se o processo de ensino-aprendizagem para o início de um outro, o aprendiz está em constante formação e não ocupa um lugar de passividade na construção/apreensão de saberes. Antes, inscreve-se conjuntamente ao professor, em uma relação dinâmico-colaborativa, no perene e infindo processo de formação, (de)construindo práticas de conhecimentos e instaurando discursividades no, pelos e com os saberes.

⁵ Língua estrangeira e segunda língua serão tomados ao longo deste trabalho como termos sinônimos, em que ambos concernirão a processos filiatórios e identificatórios com uma língua outra que não aquela na qual sujeitos construíram sua consciência e identidade(s) na relação signico-ideológica de convivência e experiência desde seu nascimento.

uma língua estrangeira, simular situações reais de comunicação em que o idioma a ser aprendido seja apresentado aos alunos na voz de nativos. Daí se insistir no uso de filmes, seriados, músicas, documentários, noticiários pelos professores em sala de aula, e estes sempre procurarem por atividades que tenham por base as *lyrics* ou *scripts* desses gêneros discursivos⁶, que porão os alunos em contato real com a língua, além de proporcionarem momentos de descontração e ludismo.

Uma consequência desse legado instrucional de caráter didático-metodológico é a proliferação de sítios eletrônicos na *internet*, que dispõem de atividades com músicas e filmes para serem acessadas e usadas pelos professores; e inúmeras publicações de cadernos de *worksheet* e atividades lúdicas quem têm por base letras musicais e roteiros filmicos.

Sendo assim, promove-se o largo uso desses recursos nas aulas de LE, possibilitando o contato dos alunos com situações sincrônicas de uso real da língua, com a prosódia linguística em interações sociais.

Não obstante, a simulação de situações comunicativas (encenação de diálogos, dramatização de conversações, para citar duas) e o emprego desses recursos em sala de aula, que pretende colocar os alunos frente ao uso real da língua que estão aprendendo, fracassos e o não alcance de objetivos ainda se ressaltam, como também “o não consigo fazê-los aprender” comina os escopos educativos dos professores.

Será meramente uma imprecisão metodológica dos recursos utilizados? Será um simples equívoco na escolha dos materiais ou da atividade que se propôs a realizar? Será apenas uma questão afetiva dos alunos que não se afinou com o alvitre do professor?

E vou mais além, por que ainda existem tantos fracassos e uma alta taxa de insucesso no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras? Por que os resultados dessa incessante busca por materiais e aportes metodológicos, que renderam e rendem várias pesquisas em nível de doutorado e mestrado e publicações de livros e artigos, como também a copiosa elaboração de séries didáticas, ainda não conseguiram solucionar, ou ao menos amenizar,

⁶ Concebido aqui, no crivo dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997), como as formas comunicativas verbo-socioideológicas relativamente estáveis produzidas nas diversas esferas da atividade humana que produzem significações, por meio da acentuação valorativa e conteúdos temáticos, e da ressumação de marcas linguísticas, evidenciadas pelo estilo e pela forma composicional dos enunciados que compõem tais formas comunicativas.

significativamente, os malogros de se aprender uma LE, tanto em contextos de escolas de idiomas quanto de escolas regulares de ensino⁷?

Ao perscrutar os meandros dos espaços teórico-metodológicos imanentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, posso aventar que as sinuosidades e emaranhados conceituais, constitutivos desses espaços, acenam que o óbice, enleador desse processo, antes de ser precipuamente uma questão didático-metodológica, é uma questão confluída no tripé língua, sujeito e identidade. É uma questão de (des)identificações perpassada por construções identitárias. É uma relação de conflito entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira, produzindo efeitos de denegação e/ou reconhecimento no idioma do outro, estranho que não o meu familiar.

Assim o avento, porque, mais do que a forma como eu ensino uma LE, é o modo como eu, professor, vejo-me nessa língua, e a maneira como permito aos alunos se verem nela e por ela. Como eu coloco a língua perante os alunos e como os coloco perante ela. É, portanto, uma questão de constituição, de construção de um *eu* no viés do *outro*.

Nesse sentido, alvitrarei uma discussão cujo mote propulsor será a discursividade instaurada em um episódio do seriado americano “Como eu conheci sua mãe” (*How I met your mother*), uma comédia de situações do cotidiano⁸ da grande rede de televisão estadunidense *Columbia Broadcasting System* (CBS). É uma série criada por Carter Bays e Craig Thomas, que estreou no dia 19 de setembro de 2005 e que gira em torno da vida de cinco amigos, Ted Mosby, Marshall Eriksen, Lily Aldrin, Barney Stinson e Robin Scherbatsky.

De grande sucesso, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, a trama, já estando em sua oitava temporada, é narrada por Ted Mosby e começa no ano de 2030, quando ele senta o

⁷ Talvez se possa indagar o porquê de aludir a esses dois contextos díspares de naturezas constitutivas imiscíveis. Eu os trouxe porque, tanto em um quanto em outro, a taxa de fracasso é alta. Em escolas regulares de ensino, os alunos têm cerca de sete anos de inglês, mas não conseguem terminar o Ensino Médio dominando minimamente as duas habilidades comunicativas que os PCNs (BRASIL, 1998) e OCEMs (BRASIL, 2006) prerrogam: ler e escrever com fluência. Em escolas de idiomas, são poucos os alunos que chegam às turmas de nível avançado, sendo raro encontrarmos classes com mais de cinco alunos. E o que dizer do alto índice de evasão que existe entre os que procuram essas escolas? Será *somente* uma questão de condições aquisitivo-monetárias? Acredito que não, pois já trabalhei em institutos de idiomas e sempre mantenho contato com professores e alunos que trabalham e estudam nesse ambiente educacional, e muitas das desistências têm sido decorrentes do “não conseguir aprender”. Além disso, não são muitas as pessoas que terminam um curso de LE com um bom conhecimento de forma a ler um livro, assistir a um filme, seguir um diálogo entre “falantes nativos”, sem dificuldades.

⁸ Advindo de *sitcom*, abreviação de *situation comedy*, que se refere a séries televisivas em que personagens são prosaicas e as tramas consistem em uma ou mais histórias de humor, encenadas em ambientes comuns como família, grupo de amigos, local de trabalho, para citar alguns. Geralmente, são gravadas defronte a uma plateia ao vivo e caracterizadas pelos “sacos de risadas” (*laugh tracks*), a exemplo da antiga produção brasileira “Escolinha do Professor Raimundo” e da série “Toma lá dá cá”, exibida há três anos pela Rede Globo.

seu casal de filhos adolescentes no sofá para contar a história de como conheceu a mãe deles. Desde então, em uma digressão temporal, acompanham-se as muitas histórias de amizade, conquistas, festas, cervejas e diversão, ambientadas em Nova York, histórias essas que têm por cerne as peripécias amorosas de se encontrar alguém para dividir a vida.

Tomarei por base o quinto episódio da quinta temporada, intitulado “Cidadania dupla” (*Duel Citizenship*) e exibido no dia 19 de outubro de 2009, no qual Ted propõe uma viagem até Chicago com Marshall, de mais ou menos 22 horas de duração, só para comerem pizza mal assada no Gazzola, um lugar que frequentavam no tempo de universidade. Concomitantemente, Barney ensinará Robin, a amiga canadense do grupo, a ser uma verdadeira americana e a conseguir aprovação no teste de cidadania (*citizenship test* que de fato existe e é aplicado *pelo U.S. Citizenship and Immigration Services – USCIS*), já que estava prestes a perder o visto no território estadunidense.

Destarte, avocando um daqueles recursos que pretende consentir o contato com situações de uso “real” da língua, não proporei uma atividade de cunho intrinsecamente didático-metodológico, que apresentará exercícios estruturais que exploram a gramática, a escuta de palavras, vocábulos ou questões de interpretação, como comumente se apresenta, a exemplo de muitas atividades⁹ que até eu mesmo próprio elaborei em minhas práticas de ensino de LI, baseado nos modelos que vários manuais e livros de apoio trazem, quando da ministração de aulas de inglês básico em uma escola de idiomas e enfrentei as freimas do insucesso.

Mas viso a uma discussão de cunho mais teórico, com o escopo de nos precataros que possivelmente os malogros que enfrentamos em uma sala de aula de língua estrangeira, antes de ser uma questão eminentemente metodológica e de escolhas didáticas, é uma questão que perpassa a (des)constituição subjetiva dos alunos frente à língua aprendida e ensinada. Uma questão marcada por conflitos e embates, e que merece algumas considerações.

Para tanto, inscrito nos espaços analíticos da Linguística Aplicada, embasado nos pressupostos da teoria discursiva pecheutiana, nos estudos bakhtinianos acerca de língua e sujeito, e nas problematizações pós-culturalistas de identidade (HALL, 2006; BAUMAN,

⁹ Algumas destas atividades, de minha própria autoria, estão disponíveis no sítio www.eslprintables.com. Destaco duas delas, em que é possível ser observadas essas questões de estruturalidade e gramaticalidade sistêmicas da língua, as quais podem ser acessadas nas seguintes referências:

FERREIRA-ROSA, I. Movie Activity – She’s the man. **Esprintables**, 15/07/2009. Disponível em http://www.eslprintables.com/cinema_and_television/movies/comedy_movies/she_s_the_man/Movie_Activity_She_s_the_man_259770/#thetop

_____. Movie Activity – Bulletproof Monk. **Esprintables**, 20/10/2008. Disponível em http://www.eslprintables.com/cinema_and_television/movies/Movie_Activity_Bulletproof_M_120847/#thetop

2005), empreenderei ao meu propósito, observando o tripé língua, sujeito e identidade, enquanto um espaço confluyente no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, em cujo ínterim se estabelecem relações de (des)identificações, produzindo subjetividades.

Em um primeiro momento, a partir da discursividade instaurada por enunciados produzidos, sobretudo, nas locuções estabelecidas entre Barney e Robin quando do ensinar e tornar-se americano, problematizarei a língua que se apresenta/ensina/aprende face à LM que já constitui os sujeitos-aprendentes de uma LE.

Posteriormente, seguindo os mesmos nortes emblemáticos desse discurso fílmico, centrarei na discussão sobre a construção de sujeitos no âmbito educacional do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

E, por fim, deter-me-ei no como “se tornar sujeito” frente à língua estrangeira, mediante práticas identitárias que constroem subjetividades; e a maneira pela qual se podem levar em consideração essas produções subjetivo-identitárias, pensando em tomadas de posição de forma a se minimizar, ou até mesmo extirpar, as freimas do insucesso que atravancam nossas práticas de ensino de uma língua estrangeira.

2. A língua que se ensina-aprende: idioma estável *versus* espaço movediço de identificações

Recorrentemente, verifica-se, em aulas de línguas estrangeiras, e doravante me referirei sempre ao ensino de língua inglesa, o que Barney, ensinando o que é ser de fato um americano, tenta fazer a Robin, quando ele tenta ajudá-la a memorizar respostas a questões que possivelmente seriam perguntadas no teste de cidadania – por exemplo: quantas estrelas a bandeira estadunidense possui? Como são chamadas as dez primeiras emendas da constituição dos Estados Unidos?¹⁰ Barney assim o diz: “Pronta para o teste talvez, mas pronta para ser uma americana? Não nessa vida! Para você ser uma americana, *temos que tirar de você a canadense que aí está*”¹¹ (HIMYM*, 2009, grifos meus).

¹⁰ O diálogo se passa nos seguintes termos entre Barney e Robin:

Barney: How many stars are on the flag?

Robin: 50, one for each state.

Barney: What are the first ten amendments to the Constitution called?

Robin: The Bill of Rights. Look, Barney, I know all this! I’m ready! (HIMYM*, 2009)

¹¹ Minha tradução para “Ready for the test maybe, but ready to be an American? Not on your sweet life! For you to be an American, we got to get the Canadian out of you”.

* Usarei sempre esta abreviatura para referir à seguinte referência: HOW I met your mother. Criação de Carter Bays e Craig Thomas. Produção de 20th Century Fox Television. 5ª temp., 5º episod. Nova York: CBS, 19 de outubro de 2009. Rede de comunicação aberta. Transmissão gravada em 1 DVD (21 min), son., color.

É o que analogicamente, nos contextos do ensino de inglês tanto em escolas de idiomas quanto em escolas regulares, tentamos fazer aos nossos alunos: que esqueçam o brasileiro que os constitui, mediante o ato de tirar-lhes dos limites familiares da língua materna, e os transpor aos limites do desconhecido, do estrangeiro. Aos domínios de um idioma homogêneo, transparente e que, às vezes, pode não lhes dizer absolutamente nada, fato que voltarei mais adiante de forma pormenorizada.

Queremos que eles esqueçam a língua portuguesa para dar espaço à língua inglesa, haja vista não ser raras as vezes em que ouvimos enunciados como: “Vocês têm que deixar o português do lado de fora quando entrarem para as aulas de inglês”, “Esqueçam português! Agora é aula de inglês”, “Se ficarem presos ao português, nunca aprenderão inglês!”. E quando evocamos a língua portuguesa nas aulas é somente com vistas à tradução ou comparações que ensejem a compreensão de um fator da ordem da gramática, vocabular e/ou aspecto cultural divergente ou até mesmo convergente com a LM.

Parece, conforme aponta Coracini (2003, p. 143), “que, a partir de Saussure, a relação entre as línguas permaneceu uma relação de código, externa ao próprio sujeito, visto como falante, mero usuário a quem caberia escolher adequadamente as formas para melhor se comunicar”. Língua, no contexto de aula de uma LE, é, portanto, comumente concebida como um código homogêneo e estável, cujas estruturas, em uma relação unilateral e unívoca, são apresentadas aos alunos. Digo de tal modo por que, como é que se inicia, usualmente, a ensinar inglês às crianças e talvez até mesmo aos adultos?

Resposta que vislumbramos nos atos pedagógicos de Barney quando diz que talvez Robin esteja preparada para o teste de cidadania, mas não para ser uma verdadeira americana e por isso ele preparou algumas questões:

Barney: É por isso que elaborei estas perguntas! Questão um: quem é esta pessoa? (*mostrando a foto da Rainha Elizabeth II*)

Robin: Rainha Elizabeth II

Barney: Não. A resposta é Elton John. Questão dois: Que diabos é isso? (*mostrando a foto de uma partida de xadrez no gelo*)

Robin: Oh, xadrez no gelo! Um esporte praticado...

Barney: Errado, a resposta esperada seria “Não me interessa! É idiota! Vamos comprar algo ruim para nós, e processar as pessoas que o fabricaram”. Isso é

América, Robin!¹² (HIMYM, 2009)

Tal ato de Barney representa ações concretas que empreendemos em nossas salas de aula de língua estrangeira. Ou seja, é por meio de *flashcards*, imagens, gestos, desenhos, *pictionaries*, que palavras vão sendo apresentadas e afixadas a objetos: saudações (*greetings*), cores (*colors*), animais (*animals*), frutas (*fruit*), vestuário (*clothes*) e assim por diante, que vão se entremeando às formas sintático-gramaticais do verbo ser/estar (*verb to be*), do presente (*Simple Present*), do presente contínuo (*Present Continuous*), do passado (*Simple Past*), em uma sucessão quase canônica e imutável nos manuais didáticos de ensino de LI.

E de forma unilateral e unívoca, porque as palavras são apresentadas com, no máximo, dois sentidos, como se não houvesse variações sêmicas, a exemplo da palavra mandioca ao longo do território brasileiro. Ensina-se que *blue* é sempre azul: Minha camiseta é azul (*My T-shirt is blue*), As nuvens são azuis (*Clouds are blue*), Minha cor preferida é o azul (*My favorite color is blue*). Alunos assim o assimilam. Quando, abruptamente, encontram uma construção do tipo, *I am blue*, mecanicamente, entendem Sou/Estou azul. Qual a significação que esse enunciado trará aos sujeitos-aprendentes? Definitivamente, uma construção abstrusa.

Ou então, para citar mais uma situação emblemática da unilateralidade e univocidade no contexto de ensino-aprendizagem de inglês, aludo àquelas célebres perguntas para quais ensinamos respostas unímodas, mediante diálogos – as famosas *conversations*: qual é o seu nome? (*What is your name?*), como você está (*How are you?*), que respectivamente devem ser respondidas: Meu nome é... (*My name is...*), Estou bem, obrigado (*I am fine, thanks/Fine, thank you!*).

Mas, por que apresentar/ensinar respostas unímodas? Alunos deverão, por exemplo, sempre estar bem? E se for um dia em que algum deles não estiver em situação de dizer um “estou bem, obrigado”, mas um “estou puto da vida”?

E o que dizer então das listas de palavras (*vocabulary*) trazidas ao lado dos textos para facilitar a leitura?

¹² Minha tradução para:

Barney: That's why I've created these questions! Question 1: Who is this? (*Showing Queen Elizabeth II's picture*)

Robin: Queen Elizabeth II

Barney: No. The answer is Elton John. Question 2: What the hell is this?! (*Showing a curling match*)

Robin: Oh curling! Umm it's a sport played by...

Barney: Wrong! The answer we were looking for was “I don't care! It's dumb! Let's go buy something that's bad for us and sue the people who made it!” That's America, Robin!

Daí eu defender que, quando do apresentar e ensinar a língua inglesa em um contexto educacional, professores colocam os alunos frente a um idioma único, homogêneo, invariável, encaixando-os a lugares preestabelecidos, inscrevendo-os em posições previamente delimitadas, engessando a constituição desses sujeitos-aprendentes face aos meandros discursivos da LE com que estão tomando contato, a exemplo do *fine* trazido em sua grande maioria nos primeiros diálogos ouvidos/memorizados, configurando um lugar estremado no qual todos devem estar partilhando de um único estado emotivo, que muitas vezes pode não dizer nada a um aluno deprimido ou cujo sentimento não condiz com o apresentado pelo livro/professor.

Ora, uma vez já falantes de um língua, no caso a portuguesa, porque sempre nos referimos ao contexto brasileiro, os alunos já são sujeitos em uma língua em cujo ínterim se sentem completos, totalizados e realizados. A língua materna¹³, conforme já asseverou Coracini (2003), no nível consciente, permite ao sujeito a ilusão de unicidade, centralidade e origem do dizer, vendo-se capaz de se autocontrolar e controlar o seu interlocutor, já que se vê capaz de controlar os efeitos de sentidos de sua enunciação.

Na verdade, sujeitos-aprendentes da língua inglesa são “um já-sujeito” em língua portuguesa em cuja discursividade, (des)construíram-se e (des)constituíram-se enquanto locutores que se viram falados e falaram por ela. Uma língua que já lhes permitiu os regalos dos esquecimentos número 1 e número 2¹⁴. Um lugar seguro e plácido em cujos domínios sentem-se realizados, porque se expressam e são expressos por ela; e, por meio dela, tornam-se verdadeiros sujeitos que falam, ouvem, constroem axiologias das situações, mediante interações que já estabeleceram e ainda estabelecem com o outro (seu interlocutor, o mundo e seus objetos, si mesmo). Já se viram refletidos nos signos que compõem sua LM, mas não apenas seus reflexos foram vivenciados, como também já se refrataram nesses domínios semiótico-linguísticos, usando as palavras de Bakhtin/Volochinov (2006).

Ainda na esteira conceptual desse filósofo russo da linguagem, destaco o fato do ser humano nascer em um meio semiótico. Desde seus tenros anos de existência, o homem,

¹³ Salvo casos de bilinguismo.

¹⁴ Segundo Pêcheux (1997), o esquecimento número 1 remete à ilusão do sujeito falante que se vê como a fonte, a origem do seu discurso; e o número 2 àquela que faz o sujeito se perceber enquanto o mestre e dominador do seu dizer; ilusões essas que são estruturantes, haja vista serem incisivas para a existência de sentidos e sujeitos e necessárias para que a linguagem funcione nas produções sentidurais e nos sujeitos. São elas que dissimulam o fato do sujeito ser cindido, clivado, heterogêneo, interpelado pelas condições de produção, dinâmico e interativo, constituído na interpelação social e na relação com o outro, cujos enunciados são atravessados por discursos outros e em sua voz, vozes outras ressoam, e por isso tais ilusões serem apodíticas no funcionamento da linguagem.

conforme aponta Bohn (2005, p. 17), corroborando Bakhtin/Volochinov (2006), está rodeado “por gestos, sons, movimentos corporais. Nasce, vive dentro das palavras que convidam, comentam, produzem sentidos, às vezes repreendem, interditam”.

São desde os seus primeiros dias de vida que os alunos entram em contato com esse universo implexo e mirífico, mergulhando neste oceano de signos, cujas “ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 36), permitem-lhes construir sua consciência que, paulatinamente, vai se delineando mediante a ação desses signos, constituindo o interior desses alunos, “formatando sua identidade, desenvolvendo as representações de sua consciência, criando um sentimento de pertencimento” (BOHN, 2005, p. 17).

De fato,

a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. [...] A consciência individual é um fato sócio-ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 32-33)

Uma vez já construída sua consciência que “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”, sendo que esses signos “são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” e “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 34), os sujeitos-aprendentes não podem apagar tal consciência porque esta já faz parte de sua própria constituição.

Quando já tornados sujeitos que se serviram da palavra para se expressarem ao outro, que se definiram em relação ao outro e à coletividade; já trilharam as amarras intrincadas da interação semiótico-ideológica com outrem, pois “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115), não há como obliterar essa construção da consciência e suas representações, a formatação de identidades e os sentimentos

de pertença, de completude, de totalidade dos sujeitos-aprendentes vivenciados em sua primeira língua.

Por isso, torna-se tão forâneo, distante, e não raras vezes incompreensível, apresentar aos sujeitos-aprendentes de inglês palavras e estruturas unilaterais e unívocas, um idioma homogêneo, estável, imutável quando já tiveram contato com a movência das ondas crescentes de ecos, vozes, dizeres e ressonâncias verbais do oceano de signos que lhes permitiu construir sua consciência. Eles não poderão se ver refletidos nem refratados em tal idioma, pois, por exemplo, como é que se verão em uma língua que lhes permite somente perguntar pelo estado que seus interlocutores estão passando, usando, no máximo, duas formas: *How are you? How do you do?*, ao passo que, em sua LM, são inúmeras as formas de dizer: como você está? Tudo bem? Como passou nestes últimos dias? Tudo em cima? E aí, belê? e assim por diante ...? Definitivamente, não se verão.

No entanto, pode-se dizer que mais estruturas serão ensinadas posteriormente, com o avançar dos níveis. É bem verdade, mas em uma ordem cronológico-pedagógica tão rígida que não é tão raro alunos quererem saber mais e ouvirem réplicas do tipo: “Não vem ao caso agora. Você aprenderá mais a frente ou no próximo nível”. E o que dizer de alunos que estudam há tanto tempo inglês e quando vão assistir a um filme sem legendas ou então estabelecer uma interação com falantes e/ou nativos de uma LE, não conseguem entender quase nada? Ouvem, por exemplo, um *What's up?* ou *What's popping?* (variações do conhecido *How are you?*) e não sabem do que se trata?

Com certeza, a frustração, decorrente dessa inércia sentida em contraste ao já conhecido balouço das ondas do oceano de signos constituinte de sua primeira língua¹⁵, imperará e procederá à desistência, à renegação, que nos é tão trivial, principalmente nos anos iniciais de contato com a LI.

Portanto,

esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro

¹⁵ Não me proponho à distinção entre língua materna e primeira língua que serão tomadas ao longo deste trabalho como sinônimos. Tanto uma expressão quanto outra aludirão a processos identificatórios que o sujeito estabelece com a linguagem, conseqüentemente língua materna ou primeira língua, pelos crivos de uma constituição subjetiva e uma construção identitária; aquela em cujo ínterim movente sócio-ideológico o sujeito construiu sua consciência e portanto sua(s) identidade(s).

com o fenômeno lingüístico como tal, *mas nas modalidades desse encontro*. (REVUZ, 1998, p. 215, grifos meus)

Antes de me preocupar tão desatinadamente com questões didático-metodológicas, devo atentar-me ao “como” apresento a LE aos meus alunos. Como os coloco frente à língua e como essa língua é colocada frente a eles. É preciso me precaver quanto ao modo como promovo o encontro dos meus alunos com a LE ensinada.

Será um encontro linguofágico? Em que a segunda língua deve absorver a primeira, em uma relação de supremacia absoluta, de relevância fundamental e de insígnia inquestionável? Uma língua hegemônica e homogênea – estranha, do outro, do estrangeiro – que deve avançar aos limites familiares da LM preeminentemente, usurpando o lugar do brasileiro que ali está, anuviando os já-ditos, as vozes, o saber discursivo que habitam a primeira língua?

Sob os influxos da globalização, que instaura um socioculturalismo ideológico mundial, parecem ser essas as modalidades de encontro com uma LE mais recorrentes: o linguofagismo e a desterritorialização.

E essas modalidades, em sua grande maioria, provocam desidentificações, pois o receio do estranho – fechado, monovalente, preestabelecido, tolhedor – frente ao conhecido, ao familiar da LM, desestabiliza e instaura, mormente, uma contraidentificação, uma repulsa à LE.

Por isso, a preocupação ser concernente às modalidades do encontro com a segunda língua, pois é imprescindível que se criem espaços para proximidades, para uma inscrição, uma tomada de posição mediante processos identificatórios. De acordo com Serrani-Infante (1998), encontros com segundas línguas fazem parte da ordem de “coisas a saber”, mas não um saber que se ensina, antes, um saber que existe produzindo efeitos. “De fato, no encontro com mais de uma língua nacional, o eu, de fato, terá encontros com rede de memórias discursivas nas quais se inscreverá por filiações identificadoras” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 253).

Por conseguinte, o que se deve pensar é em promover aberturas necessárias para que os alunos possam estabelecer processos identificatórios com a língua inglesa que estão aprendendo, por meio de uma simples abdicação da transparente homogeneidade e superioridade da LE. É necessário aos sujeitos-aprendentes transparecer o espaço movediço da língua e nele e por ele estabelecer identificações.

3. Sujeito que inscreve-inescreve nos domínios da língua estrangeira: (contra)identificações

A língua estrangeira não deve ser o lugar altissonante cujos domínios sobrepujam a quaisquer outros pela sua rigidez, consistência e aparente homogeneidade. Não pode ser o espaço no qual deixo tudo que me constituiu na primeira língua e me transformo em um sujeito outro. Antes, deve ser um lugar outro no qual me inscrevo mediante filiações identificadoras; e “inscrever-se numa segunda língua é *re-significar* e *re-significar-se* nas condições de produção de outra língua, o que significa, em última instância, ‘saber’ essa língua, isto é ser falado por ela” (CORACINI, 2003, p. 153).

Dessa forma, torna-se indeclinável aos sujeitos-aprendentes verem-se nessa língua. Serem falados e falarem por ela. Enfim, estabelecerem uma relação de identificação com esse outro, estranho, que não usurpa o terreno familiar da primeira língua, mas a partir dele e em seus domínios lhes permite construir um lugar para que esse estrangeiro habite, provocando o que Serrani-Infante (1997) chamou de desarranjo subjetivo, todavia um desarranjo deslocativo-movente que possibilita um rearranjo significante. Um rearranjo que provocará o aparecimento de outras vozes, outros confrontos, outros conflitos, outras identidades, ponto que voltarei mais adiante de forma mais circunstanciada.

Se o for ao contrário, não havendo identificações, o sujeito se inscrevendo na LE, haverá talvez imitações que não revelarão uma subsistente constituição sujeitucional dos alunos frente à língua ensinada. Estes não passarão de meros reprodutores que memorizaram diálogos e encenações enunciativas (os famosos *role playing*, *drills*). Quiçá consigam decodificar, mas não serão capazes de “estabelecer uma interlocução com outro sujeito, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, significando enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua segunda ou estrangeira” (GUILHERME DE CASTRO, 2008, p. 06). Isto é, não desenvolverão a competência oral-enunciativa, termo cunhado pela referida autora, para aludir àquela capacidade de enunciar oral e significativamente, instaurada em “um processo estreitamente ligado a inscrições identificatórias na discursividade da língua-outra e tal processo decorre das identificações e das desidentificações vivenciadas pelo sujeito em relação à LE e também em relação à sua língua materna” (GUILHERME DE CASTRO, 2008, p. 06).

E, havendo somente imitações, o processo de ensino-aprendizagem de inglês não passará de aparências, superficialidades e falsas impressões, a exemplo do que, voltando à

discursividade do seriado “Como conheci sua mãe” que suporta emblematicamente minha discussão, Barney tentou impingir em Robin.

Ao se propor a transformá-la em uma verdadeira americana, ele, mediante repetições e encenações via *flashcards*, permitiu-lhe alguns mecanismos (gestos, atitudes, uso de signos ideológicos) que a fizessem se sentir, de fato, uma legítima estadunidense, conforme se observa no excerto abaixo:

Narrador: E no final daquela noite, Barney havia transformado Robin em uma verdadeira americana.

(Barney mostrando uma foto)

Robin: Imagino que seja... Jefferson?

Barney: Isso! O vizinho de Archie Bunker foi o George Jefferson.

Robin: Irrull! Estou arrebrandando! Agora estou detonando a América!

Barney: Certo, certo, baixa a bola aí! Para provar que você é tão americana quanto torta de maçã e a obesidade infantil que provoca... quem é esse?

Robin: Este, Barney, é o ator americano idolatrado por milhões de pessoas, o cara do “Oi, Vern”, daqueles seriados mais populares da Ernest filmes. E o nome dele é Jeff Foxworthy.

Barney: Jeff Foxworthy? Não. É Jim Varney. Você está brincando? Não sabia disso?

Robin: Eh, é o Jeff Foxworthy, imbecil e ponto final! Agora cale a boca!

Barney: Não está apenas errada, como você está usando todas suas armas e me insultando no processo. Robin Sherbatsky, você é uma americana¹⁶! (HIMYM, 2009)

Contudo, ao outorgar a Robin, por meio de um gesto de continência, o designativo de americana, Barney, na ânsia de delir do interior da amiga a canadense que ali já estava constituída, não lhe possibilitou nada mais que uma fantasia, uma máscara estadunidense que a

¹⁶ Minha tradução para:

Narrator: And by the end of the night Barney had turned Robin into a real American.

(Barney showing a picture)

Robin: I want to say... Jefferson?

Barney: Correct! Archie Bunker's neighbor was George Jefferson!

Robin: Boo-yah! I am nailing this! God, I am buzzing on America right now!

Barney: All right, all right, hold your horses! Now to prove that you are as American as apple pie and the childhood obesity it leads to...who is this?

Robin: That, Barney, is the American actor, beloved by millions, the “Hey, Vern” guy from the popular series of Ernst films. And his name, Jeff Foxworthy.

Barney: Jeff Foxworthy? No. It's Jim Varney. You're kidding me? You don't know that?

Robin: Uh, that's Jeff Foxworthy dumbass, end of story! Now shut your stupid face!

Barney: Not only are you wrong, but you are belligerently sticking to your guns and insulting me in the process.

Robin Sherbatsky, you are an American!

fez, com muitas superficialidades e aparências, sair pelas ruas nova iorquinas imitando, quase beirando ao grotesco “macaqueal”¹⁷, o “ser um verdadeiro americano”.

As cenas a que assistimos são cômicas. Robin passeia pelas ruas jogando as pernas, remexendo os braços, sacolejando o corpo, atirando latinha nas alamedas por onde passavam os carros e pensando: “Isso mesmo, vou ser uma americana, pessoal! Talvez eu roube uma loja de bebidas, talvez não. A decisão é minha! APRENDA INGLÊS! (gritando para um táxi que passava) ¹⁸” (HIMYM, 2009).

O que se presencia é um simulacro que tenta abafar, encobrir, enfim, obliterar a constitutividade que era imanente ao sujeito-canadense Robin. E, por ser um simulacro, não era um lugar seguro, consistente e perenal, construído por meio de relações identificatórias. Foi um outro, um estranho distante de seu familiar, que não lhe permitiu estabelecer filiações identitárias e, por isso, quando se vê frente do *Hoser Hut*

Robin (*pensando*): Hoser Hut [um bar canadense de Nova Iorque]! Posso entrar e beber um pouco. Não! Essa vida ficou para trás. Esqueça! Bem, eu poderia entrar e tomar somente uma cerveja. Que mal há nisso? É um país livre. (*Entra no bar*)

Robin e todos (*cantando o hino nacional do Canadá*): Oh Canadá! Nosso lar e terra nativa...

Robin (*chorando e dizendo*): Oh, meu Deus, como eu senti saudades disso!

Robin (*chorando e cantando*) e todos (*cantando*): Verdadeiro amor dos patriotas...¹⁹. (HIMYM, 2009)

, não resiste, não consegue deixar sua constitutividade para trás e logo deixa de lado o tal estranho, o tal outro que lhe foi apresentado, para voltar aos domínios seguros de suas raízes que lhe deixaram saudades.

Aparentemente, havia se tornando uma americana, mas, na realidade, havia estabelecido uma contraidentificação com o “outro estadunidense” tão tenaz e sentindo tanto a falta do familiar e conhecido acabou voltando de fato para o Canadá:

¹⁷ Qualificador derivado de *macaquear* para aludir ao atributo resultante do processo de arremedar, aos moldes dos macacos; de imitar servilmente, passivamente ou de maneira ridícula. Com efeito, o que presenciemos nas aulas de LE, não raras vezes, são práticas de imitações-repetições servis e passivas que levam os alunos a empreenderem verdadeiras macaquices languageiras para se tornarem de fato falantes de uma língua estrangeira.

¹⁸ Minha tradução para: “Oh yeah, I’m gonna be an American, y’all! Maybe I’ll rob a liquor store, maybe I won’t! My choice! LEARN ENGLISH! (*yelling at a taxi that was passing*). (HIMYM, 2009)

¹⁹ Minha tradução para:

Robin (*thinking*): The Hoser Hut! I could duck in for a drink. No, no, that life’s behind me. Forget it! Well, I could in for just one beer. What’s the harm in that? It’s a free country! (*Gets in the bar*)

Robin and everybody (*chanting Canada’s national anthem*): Oh Canada! Our home and native land...

Robin (*crying and saying*): Oh, God, I miss it!

Robin (*crying and chanting*) and everybody (*chanting*): True patriots love...

Narrador: Quando Barney finalmente encontrou sua tia Robin, não foi uma visão agradável!

Barney: Bom dia!

Robin (*gemendo*): Barney? Oh meu Deus, o que aconteceu ontem?

Barney: Você deu uma de canadense.

Robin: De que forma?

Barney: DESSE TANTO (*abrindo as janelas*). Oh, era para ser uma vista dramática do céu de Toronto. Você está em Toronto!!

Robin: Meu Deus! Certo. Estou começando a lembrar. Entrei no Hoser Hut... e encontrei um time feminino de xadrez no gelo... começamos a beber. E o que lembro depois é que elas me convidaram para um show duplo do Bryam Adams e Rich Little em Toronto. Mas como você me encontrou?

Barney: Você me ligou e disse que nunca mais iria voltar. Então, eu peguei um avião, voei sobre o Atlântico...

Robin: Canadá não é do outro lado do Atlântico.

Barney: Você está falando bobagens. Agora, escuta, você pisou na bola. Está bem. Mas o teste vai ser daqui algumas horas...

Robin: Barney, não vou fazer o teste.

Barney: Meu Deus, você ainda está bêbada.

Robin: Olha, eu agradeço a sua ajuda, mas... quem estou tentando enganar? Sou canadense! Sempre serei!

Barney: Isto é ridículo! Vamos colocar um pouco de café em você, te deixar sóbria, e te levar de volta a Nova Iorque para aquele teste. Mas antes de tudo isso, vamos dar uma rapidinha nesta cama, porque quarto hotel... (*ela vira-se com cara de poucos amigos*). Certo, vamos tomar um pouco de café²⁰. (HIMYM, 2009)

²⁰ Minha tradução para:

Narrator: When Barney finally tracked down your Aunt Robin, it wasn't a pretty sight.

Barney: Good morning!

Robin (*moaning*): Barney? My God, what happened last night?

Barney: You...went Canadian.

Robin: How Canadian?

Barney: THIS CANADIAN! (*opens the windows*) Oh. That was supposed to be a dramatic view of the Toronto skyline...you're in Toronto!!

Robin: Oh my God. It's coming back to me. I, uh, I went into the Hoser Hut and I met this women's Curling team. We started drinking and the next thing I know they're inviting me to a Bryan Adams/Rich Little double bill in Toronto. How did you find me anyway?

Barney: You called me! Said you were never coming back. So I jumped on a plane, flew across the Atlantic...

Robin: Canada isn't across the Atlantic.

Barney: You're talking nonsense. Now listen, you slipped up, it's fine. The test is in a few hours...

Robin: Barney, I'm not taking the test.

Barney: God, you're still drunk!

Robin: Look, I appreciate your help, but who am I kidding? I'm Canadian! I always will be.

Barney: Now that's ridiculous! We're gonna get some coffee in you, we'll sober you up, and get you back to New York for that test! But, before any of that, we're gonna do it, on this bed because...hotel room! ... (*She turns back and has an evil look*) Ok, let's get some coffee.

Entretanto, ao chegar aos domínios familiares de seu conhecido território, alcança uma surpresa que esfacela sua constitutividade:

(No aeroporto em Toronto)

Robin (para a mulher atendente da lanchonete): Me dê dois cafés.

Atendente: \$3.50, por favor. Ei, o que achou do jogo de ontem à noite?

Robin: Que jogo?

Atendente: Os Leafs ganharam dos Edmonton. Beauchemin marcou por entre as pernas do goleiro na prorrogação.

Robin: Ah, acho que perdi então.

Atendente: Ah, desculpa. Você é americana. Aqui está seu troco.

Robin: Não sou americana!

Atendente (colocando a mão na cintura): Dinheiro americano? Não assistiu ao jogo dos Leafs? Não disse “por favor” nem “obrigada” pelo café? Você certamente não parece uma canadense!

(Robin pega os cafés e sai encabulada)

Barney: Qual o problema? Além do fato de que esta nota de cinco dólares que eles te deram é azul.

Robin: Nossa! Não sou americana e aparentemente, também não sou canadense.

Barney: E tem crianças jogando hóquei no verso da nota! É como se quisessem que tirássemos sarro de vocês. (Pegando uma moeda) Olha esta moeda! Esta tem um alce, esta tem um castor, e todas elas têm o Elton John atrás!

Robin: Quando eu me mudei para os Estados Unidos, jurei a mim mesma que não iria mudar. E aqui estou eu, no lugar mais canadense do universo – Tim Horton’s – a um quarteirão do Hall da Fama do Hóquei, e não me encaixo aqui. É como se eu não tivesse mais um país!²¹ (HIMYM, 2009)

²¹ Minha tradução para:

(At the airport in Toronto)

Robin (*to coffee shop's cashier*): Yeah, give me tow coffes.

Cashier: \$ 3.50, please. Hey, what did you think of the game last night?

Robin: What game?

Cashier: The Leafs beat Edmonton. Beauchemin went five-hole in OT [abbreviation of *overtime*].

Robin: Oh, I guess I missed it.

Cashier: Oh, sorry. You're American. Here's your change.

Robin: I'm not American.

Cashier: American money? Didn't watch the Leafs game? No "please" or "thank you" for the coffee? You sure don't seem like a Canadian.

Barney: What's wrong? Other than the fact that this five dollar bill they gave you is blue!

Robin: Wow. I'm not American and apparently I'm not Canadian either!

Barney: And there's kids playing hockey on the back! It's like you want us to make fun of you! Hey! Look at this money! This one has a moose! This one has a beaver! And they all have Elton John on the back!

Robin: When I moved to the States, I swore to myself I wasn't going to change. And yet, here I am in the most Canadian place in the universe, Tim Horton's, around the corner from the hockey hall of fame! And I don't belong. It's like I don't have a country.

Robin não se vê nem americana e nem canadense e, portanto, parece ser um sujeito sem um país, uma origem, sem marcas de pertencimento, enfim, sem uma imanente constitutividade sujeitudinal.

Não é essa (des)constituição que repetidas vezes presenciamos em nosso contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras? Fazendo uma correlação canadense ⇔ LM e americano ⇔ LE na discursividade instaurada em “Como eu conheci sua mãe”, já não assistimos a esse episódio emblematicamente em nossas práticas didático-pedagógicas?

Muito provavelmente encontraremos numerosas respostas afirmativas para estas perguntas, por que não é insólito deparar com professores que querem transformar seus alunos em verdadeiros americanos. Treinam arduamente, pronúncia e prosódia. Gastam semanas e mais semanas, ensinando aos sujeitos-aprendentes a perfeição de articular o som do th: /ð/ e /θ/. Anseiam por extirpar qualquer sotaque que revele não ser um falante nativo, afinal, o grande objetivo é ser/parecer de fato um *native speaker*.

Desse modo, avulta-se o estranho, o outro deve dominar os terrenos familiares de minha constituição enquanto um sujeito já falante de uma primeira língua. Deve-se esquecer o que sou – brasileiro cuja LM é o português – para incorporar o estrangeiro. Tenho que ser tal qual, falar como tal, agir, pensar, articular os sons, e de forma muito ádvena e inconcebível a um sujeito que já construiu sua consciência no agitar do oceano de signos de sua primeira língua: fechada, sistêmica, monovalente e unívoca. Palavras são desprovidas de riquezas sêmicas e há um só modo de pronunciá-las.

Por meio de imitações e repetições, devo adquirir falsas aparências e superficialidades de um outro-estranho, com o qual muitas vezes não me identifico e não me vejo nas “macaquices” que me levam a empreender, pois, por exemplo, por que devo gostar de toranja (*grapefruit*), aos moldes dos *drills* que ainda se ensinam por aí e que tem nos diálogos e exercícios orais: *I like grapefruit a lot, My favorite fruit is grapefruit*, se é uma fruta que nem no Brasil existe (e são raras as pessoas que conhecem/experimentaram)? Por que quando se está aprendendo as frutas em inglês, e se faz a pergunta *What's your favorite fruit*, não se pode responder *I like jaboticaba*?

É por estas e mais outras razões que existem tantas contraidentificações e inescrições no âmbito educacional do ensinar-aprender uma língua estrangeira. Avento o termo inescrição, enquanto extensão teórica advinda de um imbricamento epistêmico-conceptual das noções pecheutianas de *tomada de posição*, *desidentificação* e *inscrição discursiva*, para remeter ao

ato de um sujeito não se inscrever nos domínios subjetivos da língua estrangeira que está sendo ensinada. Mediante as modalidades de contato com essa LE, na maioria das vezes apresentada como um código fechado, uno e homogêneo, impinge-se nos aprendentes a falsa imutabilidade e aparente transparência da LE. Com efeito, uma língua enquanto um outro, estranho – unilateral e unívoco – que deve usurpar os domínios familiares da primeira língua em cuja discursividade esses aprendentes já se constituíram sujeitos. Portanto, uma LE que não reflete nem refrata esses sujeitos, falando deles ou permitindo a eles serem falados por ela; o que os leva à plena inscrição nessa e por essa LE.

Na verdade, não se abre espaço para filiações, para identificações e, devido a isso, podem-se levar os alunos a ocuparem um não lugar, uma inespacialidade imaginária que os faz não poderem ser vistos nem em sua língua materna, nem se verem na língua estrangeira. Sentirem-se sem um lugar, assim como Robin, sem um país, isto é, sem um espaço identificador, que gera um vínculo de pertencimento.

Por que não se pode ser um brasileiro que fala inglês? Por que não se pode ter sotaque? Por que tenho que falar como o nativo? Por que me tornar um forasteiro em minha própria terra? Por que o estrangeiro deve ocupar os espaços de minha primeira língua? Por que não posso simplesmente construir um espaço em meus domínios subjetivo-linguísticos para o estrangeiro habitar? Não posso simplesmente hospedá-lo?

São questões identitárias que produzem subjetividades. Indagações que conduzem à(a) construção(ões) de identidade(s) por relação de filiações, de pertencimento, de construção de um eu perante a um outro.

4. Construção de identidades e produção de subjetividades no processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira

O sujeito não é uno, fixo, estável, firmado em um lugar sócio-cultural e ideológico único e hermético, mas marcado por uma contínua alteridade e uma descontínua interpelação²². Constrói sua consciência desde os primeiros contatos com o oceano de signos que o rodeia. Sua

²² Interpelação diz respeito ao fato do sujeito ser chamado à existência, representada, segundo Pêcheux (1997, p. 154), por um teatro da consciência, em que a ideologia interpela indivíduos em sujeitos. O fato do “(eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo, eu te falo etc.) [vincula-se] de onde se pode captar que se fala do sujeito, que se fala ao sujeito, antes de que o sujeito possa dizer ‘Eu falo’”, isto é, vincula-se ao lugar sócio-histórico ideologicamente marcado no qual inscreverão os sujeitos.

consciência é um fato socioideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) que constrói (des)identificações, identidades, sempre no plural.

O sujeito perenalmente se constitui na e em relação a um outro, marcado pela heterogeneidade, pelas interações que estabelece ao longo da vida. Constitui-se, também, pelos outros com os quais esteve e está sempre em contato: com o mundo e seus objetos, com sujeitos outros, com o meio socioespacial em que está inserido, com ideologias, com sua formação educacional, com textos orais ou escritos lidos/ouvidos, enfim com saberes discursivos anteriores, que falam antes e em outro lugar, aos quais se integrou; ou seja, a memória discursiva que remete às várias vozes e discursos constitutivos da linguagem e do sujeito.

Sendo assim, o sujeito encontra-se em um processo de constante (des)construção mediante às tomadas de posição que está sempre empreendendo. Ao enunciar, o faz de um lugar discursivo marcado por ideologias, vozes e discursos constitutivos, o que não pode levar a se pensar em uma identidade única e estável para os sujeitos-aprendentes de uma LE.

Não estou, portanto, defendendo a identidade nacional brasileira ou a LM, o português, enquanto elementos que devem ser preservados frente à língua inglesa que se ensina nas escolas. Antes, ao longo dessa discussão, estou problematizando as modalidades por meio das quais se colocam os alunos perante a LE e como essa LE é colocada perante aos alunos. Isso porque, na coetaneidade, sujeitos não têm “uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 2006, p. 12-13).

Não se pode projetar uma identidade que prende o sujeito à estrutura, estabilizando “tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p.12). Tais quais os sujeitos, os mundos culturais são marcados pela heterogeneidade, pelas inúmeras vozes

dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 315)

“O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Destarte, os sujeitos-aprendentes de uma LE são sempre e necessariamente constituídos pelo outro, por várias identidades. E sendo o estrangeiro inevitavelmente um outro que estaria em contato com eles, como pode haver tantas desidentificações?

Uma resposta a esta pergunta se encontra nas modalidades de ensino. Aquelas que querem obliterar a constitutividade heterogênea, as diferentes vozes que constituem um sujeito já falante de uma primeira língua. Aquelas que querem tornar os alunos meros reprodutores, repetidores, enfim, “macacos” enunciativos da voz do estrangeiro, da voz do material didático e/ou da voz do professor. Aquelas que, mediante a falsa homogeneidade e aparente transparência da LE, querem delir as diferenças, “promovendo uns ao lugar de centro e relegando outros às margens” (CORACINI, 2003, p. 152).

Logo, o que se deve fazer é possibilitar a abertura, a não obliteração das heterogeneidades. É permitir aos alunos identificarem-se com a LE, verem-se no e pelo outro, o estranho. E “‘identificar-se com...’ significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar” (BAUMAN, 2005, p. 36).

Não é querer que o estrangeiro usurpe os domínios discursivos já construídos do sujeito em sua primeira língua. Não é querer que a voz do estranho sobrepuxe a outras que constituem a referencialidade polifônica²³ (SANTOS, 2000) dos sujeitos-aprendentes.

Mas lhes transgiram momentos de identificações por meio de ações didático-pedagógicas que não omitam as diferenças, os conflitos. Ações que não apaguem a heterogeneidade e nem as diferenças. Ações que conduzam à construção de identidades, de subjetividades, à condição identificatória de abrigar o outro, mesmo que “aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 253), e, por isso, um outro que não se pode influenciar, muito menos controlar, conforme dito por Bauman (2005).

É necessário que se criem possibilidades, mediante filiações identificadoras, de hospedar esse outro estrangeiro no imaginário sociodiscursivo dos sujeitos-aprendentes, deixá-

²³ Segundo Santos (2000, p. 231) a referencialidade polifônica, extensão teórica dos estudos bakhtinianos, indica “a heterogeneidade subjacente às bases discursivas do imaginário sociodiscursivo dos sujeitos. Essa heterogeneidade, por sua vez, é transpassada por discursos distintos. Dessa maneira, as vozes dos sujeitos são entrecortadas por várias outras vozes e por vários outros discursos”.

lo habitar em meio às vozes que constituem a referencialidade polifônica desses sujeitos. Finalmente, deixá-los no crivo dos confrontos LM/LE que provocam um desarranjo subjetivo, realizarem um rearranjo subjetivo, instaurador de múltiplas identidades e subjetividades, assim como o que Robin estabeleceu ao final do episódio.

Quando ela se viu perdida no aeroporto de Toronto, sem nenhum lugar ou constitutividade sujeitudinal, reclamou com Barney esse fato de não ter nenhum país e ele, como um bom amigo, subiu na cadeira e proferiu um discurso depreciativo²⁴ que rebaixava os canadenses. E, como consequência, levou uma surra, tendo que voltar para Nova Iorque todo enfaixado e andando de muletas:

Barney: Esses médicos canadenses me enfaixaram, ajeitaram meu queixo, colocaram meu ombro no lugar, e nem me cobraram. Idiotas! (*Robin lhe olha torto*) Certo, acho que eles não são idiotas. Achei o café extraordinário. Eh, o Canadá não é tão ruim assim. Se fizerem as coisas direito, talvez possam até virar um estado algum dia.

Robin: Barney, eu pensei sobre isso. Quando você se levantou e insultou aquelas pessoas, pensei “É, a América é legal!”.

Barney: Hmm •

Robin: E quando aqueles caras colocaram suas tripas para fora, pensei, “É, o Canadá é bem legal também”. Na verdade, depois que você desmaiou, pode ser que tenha dado uns socos também... (*Ele olha assustado*) Então eu decidi. Cidadania dupla! *Serei americana e canadense*.

Barney: Espera, dá para fazer isso?

Robin: Claro, bobinho. Ao invés de ser uma mulher sem país, vou ser uma mulher com dois.

Barney: Sei.

Robin: Entende?

Barney: Não. (*Muito feliz e piscando os olhos*) Eu consigo ver com meu olho

²⁴ Que foi da seguinte forma:

Barney: Ok, acabou! (*Subindo na cadeira*) Atenção Canadá! Eu sou Barney da América, e estou aqui para consertar seu país totalmente errado! (*uma música é tocada ao fundo*) Número 1: arrumem dinheiro de verdade! Não sei de que jogo de tabuleiro veio isso (*mostrando uma nota canadense*), mas é uma piada (*tentando imitar a maneira como os canadenses pronunciam o j*)! Número 2, e esta é muito importante: parem de deixar gatas maneiras como Robin Sherbatsky fugirem, porque, sabem de uma coisa? Não a querem? Vou plantar minha bandeira nela, se é que me entendem, e provavelmente não entendem... e vou levá-la embora deste inferno aqui! Agora podem voltar a ser inúteis (*sentando na cadeira*).

Minha tradução para:

Barney: Ok, that's it (*getting up on the chair*). Attention Canada! I am Barney from America, and I'm here to fix your backward-ass country! (*a song plays from the back*) Number 1, get real money! I don't know what board game this (*showing a Canadian bill*) came from but it's a "joke" (*trying to imitate the way Canadians pronounce j*)! Number 2, and this is the biggie, quit letting awesome chicks like Robin Sherbatsky get away! Because guess what? You don't want her? I'm plantin' my flag in her, if you know what I mean, which you probably don't, and getting her the hell out of here! You may now return to being pointless! (*sitting on the chair*).

esquerdo de novo²⁵ (HIMYM, 2009. Grifos meus).

Ser canadense e ser americana foi que o Robin decidiu. Foi esse o rearranjo subjetivo instaurado: avocar a heterogeneidade, assumir múltiplas identidades, trazer o outro às várias vozes que constituíam sua referencialidade polifônica.

5. Por um (in)acabamento da discussão

Chego, destarte, aos termos que prenunciam o (não)findar de uma discussão que teve como escopo problematizar a (des)constituição dos sujeitos-aprendentes de uma LE, emblematicamente representada na discursividade de um enunciado filmico-cômico, frente ao movimento língua-sujeito-identidade.

Não tive por alvitre tutelar a língua materna perante a língua estrangeira que se ensina, mas questionei as modalidades de encontro das duas, pois é na forma como eu apresento a LE que talvez residam pontos significáveis que levam às tão triviais contraidentificações que enfrentamos em nossas salas de aula de línguas estrangeiras.

Antes de nós professores ficarmos assaz turbados com questões didático-metodológicas, em uma busca frenética por atividades e sequências didáticas para direcionar nossa prática pedagógica, devemos nos atentar à modalidade pela qual colocamos a língua ante os alunos e os alunos ante a língua. Como eu, em meu lugar de professor, concebo a língua, vejo-me nessa língua e permito a quem ensino se ver nessa superfície linguística.

²⁵ Minha tradução para:

Barney: Man, those Canadian doctors bandaged me up, reset my jaw, put my shoulder back in its socket, and they didn't even bill me! Idiots! All right, I guess they're not idiots. The coffee was extraordinary. Huh, I guess Canada's not so bad. They play their cards right and maybe they can even become a state someday!
Robin: Barney, I've thought about this. When you stood up and told off those people I thought, "Yeah, America's cool!"

Barney: Mmm...

Robin: And then when those guys pounded the stuffing out of you I thought, "Yeah, Canada's pretty cool too!" In fact, after you passed out, I may have taken a few pokes myself. So I've decided, dual citizenship! I'm going to be American and Canadian.

Barney: Wait, you can do that?

Robin: Yea, dummy! Instead of being a woman with no country, I'm going to be a woman with two!

Barney: I see.

Robin: You understand?

Barney: No, I can see out of my left eye again!

Não posso, baseado nos pressupostos sistêmicos herdados do estruturalismo, ver a língua como um código fechado, uno e homogêneo. Não posso impingir em meus alunos a falsa imutabilidade e aparente transparência da LE, como um outro, estranho – unilateral e unívoco – que deve usurpar os domínios familiares da primeira língua em cuja discursividade já se constituíram sujeitos.

É impossível, uma vez que estiveram em contato com a movência das ondas crescentes de ecos, vozes, dizeres e ressonâncias verbais do oceano de signos que lhes permitiu construir sua consciência enquanto fato socioideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), que já se viram refletidos e refratados nesses signos, identifiquem-se com um código inerte e monovalente.

É abstruso a um sujeito-aprendente de uma LE construir uma relação identificadora com um idioma linguofágico (que absorve/apaga sua primeira língua) e desterritorializante (que não o leva a nenhum lugar, deixando-o sem espaço filiatório).

Permitamos aos alunos uma filiação identificatória ao outro, ao estrangeiro, mediante a abertura de espaços para que eles possam, nos domínios familiares de sua primeira língua, hospedar esse forâneo; para que possam inscrever as vozes da LE em sua referencialidade polifônica.

Não se trata de substituições, mas convivências. Uma autêntica polifonia de discursividades linguísticas, em que não há a supervalorização da LM e nem o enaltecimento supremamente da LE. Antes, um espaço construtor de identidades e subjetividades, constituindo sujeitos capazes de interagir com outrem, atribuindo e construindo efeitos de sentidos.

Sendo assim, este trabalho pode, pois, contribuir para a Linguística Aplicada, mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de LEs, na medida em que coloca em questão o apego demasiado e a tenaz apologia a metodologias para o ensino de línguas estrangeiras. Buscando uma reflexão sobre a maneira como se ensina uma LE, a partir do que se entende por língua e sujeito e os modos de encontro que são estabelecidos entre essa LE e os aprendentes dela, mediados pelo professor, ficou evidenciado que mais que preocupações metodológicas e elaboração de manuais didáticos que deem conta do ensino de uma LE em qualquer espaço do mundo, devemos levar em consideração a essência e o imo das questões que perpassam a constituição do sujeito perante a língua, produzindo (des)identificações, pois, do contrário, como já anunciava a epígrafe dessa discussão, nossas ações podem se tornar ingênuas e, quiçá,

podem contribuir de fato para um processo de ensino-aprendizagem profícuo e instaurador de sujeitos-enunciadores que se viram e falaram pelo outro, pelo estrangeiro que habita em nós, nas palavras de Kristeva (1994).

6. Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. a partir do francês Maria Ermantina Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Aberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOHN, H. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge. **Journal of Language, Identity and Education**. Vol. 1(4), 2002. p. 243-260.

CORACINI, M. J. **Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade**. In: _____. (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-159.

FERREIRA-ROSA, I. **Movie Activity – She’s the man**. **Eslprintables**, 15/07/2009. Disponível em http://www.eslprintables.com/cinema_and_television/movies/comedy_movies/she_s_the_man/Movie_Activity_She_s_the_man_259770/#thetop

_____. **Movie Activity – Bulletproof Monk**. **Eslprintables**, 20/10/2008. Disponível em http://www.eslprintables.com/cinema_and_television/movies/Movie_Activity_Bulletproof_M_120847/#thetop

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. 2008. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOW I met your mother. Criação de Carter Bays e Craig Thomas. Produção de 20th Century Fox Television. 5^a temp., 5^o episod. Nova York: CBS, 19 de outubro de 2009. Rede de comunicação aberta. Transmissão gravada em 1 DVD (21 min), son., color.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange Third Edition**. Teacher's Edition 1. New York: Cambridge University Press, 2005.

SANTOS, J.B.C. Discursividades e ensinância de línguas. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Análise do Discurso**: aspectos da discursividade no ensino. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006. p. 25-35.

_____. **Por uma teoria do Discurso Universitário Institucional**. 2000. 236 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-264.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 1, Fev, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de janeiro de 2010, às 10h20min.

Artigo recebido em: 19.11.2012

Artigo aprovado em: 27.02.2013

A especificidade da linguagem na documentação farmacêutica: o ensino-aprendizagem de língua estrangeira baseado em tarefa

Language usage of pharmaceutical documentation: task-based approach to second-language teaching and learning

Luciene Novais Mazza *

Resumo: Este artigo apresenta uma abordagem de ensino baseada em tarefa no desenvolvimento de atividades para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, destacando os processos de aquisição de segunda língua por meio de teorias sobre o uso da linguagem com foco no *significado*. O nosso objetivo principal é mostrar um desenho de tarefa tendo como base teórico-metodológica os estudos baseados em *corpus* aplicados ao ensino de língua inglesa. Logo, o nosso objetivo específico é propor, à luz das propostas didático-pedagógicas, a elaboração de materiais nas seguintes direções: (i) foco no significado; (ii) foco na linguagem; e (iii) foco na forma. O *corpus* coletado para esta análise é parte de uma documentação específica de domínio do segmento farmacêutico.

Palavras-chave: abordagem baseada em tarefa; aquisição de segunda língua; estudos baseados em *corpus*; documentação farmacêutica.

Abstract: This paper presents an approach to task-based activities (TBA) for the development of materials that are designed to second language learning and teaching, emphasizing the theories of second-language acquisition (SLA) on meaning-focused language use. Our main purpose is to design a task under corpus-based studies as a methodology applied to English teaching. Based on a pedagogical and instructive perspective, our specific goals are designed for the organization of the materials in the following directions: (i) a focus on meaning, (ii) a focus on language, and (iii) a focus on form. The corpus collection constitutes a part of a specific text domain of a pharmaceutical sector documentation.

Keywords: task-based approach; second-language acquisition; *corpus*-based study; pharmaceutical documentation.

1. Introdução

As pesquisas em *Second Language Acquisition* (SLA) têm buscado amostras da língua em uso dos alunos/aprendizes de língua estrangeira (L2) para investigar como os alunos desenvolvem as habilidades de proficiência quando não estão sendo acompanhados pelo professor ou corrigidos por eles, possibilitando nessa situação a aplicação dos conhecimentos adquiridos em L2 numa comunicação em tempo real (ELLIS, 2003).

Essas amostras, extraídas a partir de *corpora* de aprendizes, são focadas no significado (*meaning-focused*) da língua em uso e, um dos meios pedagógicos para atingir os resultados, é através de atividades baseadas em tarefas (*task-based*). Existem inúmeras definições de tarefas defendidas pelos pesquisadores em SLA; a maioria delas está centrada na interação entre os

* Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela PUC-SP.

participantes, estimulando as atividades do mundo real, ou seja, o aluno é exposto a situações autênticas para então realizar escolhas de recursos linguísticos ou não-linguísticos na execução das tarefas. Podemos adotar as situações nas quais os alunos estão expostos no trabalho, no lazer, na família, ou entre outras atividades do cotidiano.

Esse processo pode ser direcionado por um desenho (*workplan*) elaborado pelo professor ou pesquisador. Assim, para que se verifiquem as etapas para a elaboração de uma tarefa, é necessário selecionar o conteúdo a ser trabalhado e acompanhar os estágios de seu desenvolvimento através de critérios pré-estabelecidos.

Essa é a proposta para este trabalho: desenhar uma tarefa baseada em um documento específico, seguindo as etapas de aprendizagem para o ensino de línguas proposto por Willis e Willis (2001, 2007), cujo trabalho é dirigido às necessidades do aluno levantadas pelo professor e conduzidas por meio de uma sequência de atividades. Nosso objetivo principal é demonstrar que a partir de um *corpus* especializado é possível aplicar teorias de aprendizagem de línguas em contextos diversos, em particular no âmbito profissional.

2. A noção de tarefa

A tarefa pode ser analisada do ponto de vista de quem a elabora (*designer*) ou do aprendiz (*learner*). Essa perspectiva depende do propósito para o qual a tarefa está determinada e da relação de interesse por parte dos alunos na interação com as atividades. Isso significa que os aprendizes, no processo da tarefa, podem ou não atender satisfatoriamente ao plano de trabalho traçado pelo professor.

Uma das características da tarefa é a autenticidade do material. Segundo Long (1985, *apud* ELLIS, 2003), uma tarefa deve estar situada no mundo real, no cotidiano dos participantes, embora os professores utilizem tarefas que não são do mundo real para ilustrar a comunicação do dia-a-dia das pessoas, como, por exemplo: contar histórias e descrever figuras; localizar ruas, prédios ou cidades em um mapa; ou outras atividades facilitadoras na exploração da linguagem em uso dos aprendizes de L2.

Além do mais, as atividades podem abordar tanto as competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita, como a interpretação de leitura e compreensão. Segundo Ellis (2003, p.7): “[...] os materiais para a tarefa também podem conter alguma leitura,

e se houver uma etapa de planejamento, os aprendizes podem ser solicitados a escrever, mas o esperado é que a tarefa em si seja realizada oralmente [...]”¹.

No entanto, não é possível estimar se a maioria das tarefas é elaborada com o efeito nas práticas de oralidade, conforme afirma Ellis (2003), pois isso dependerá das necessidades dos aprendizes, do levantamento do material, e do propósito comunicativo que se deseja atingir.

Ainda sob a visão do autor, as tarefas envolvem processos cognitivos que incorporam seleção, raciocínio lógico, classificação e sequência, transformando a informação de um modo de representação a outro. Ellis (2003) acredita que é possível estabelecer uma relação entre o nível de processamento cognitivo e o tipo de estrutura e reestrutura de linguagem para a qual a tarefa está designada.

Os resultados e objetivos de uma tarefa distinguem-se na medida em que o *outcome* – os resultados obtidos pelos aprendizes –, bem como o *aim* – o propósito pedagógico –, apresentem receptividade e/ou produtividade da língua em uso. Em outras palavras, em uma tarefa o resultado proposto pelo professor pode não ser o mesmo obtido pelo aluno, o que não caracteriza um problema na teoria de ensino-aprendizagem baseada em tarefa, mas sim um fator relevante a ser observado na relação que se estabelece entre a importância do papel pedagógico na tarefa e a manifestação do aluno no ensino-aprendizado de L2 com ênfase no significado.

Uma tarefa poderá ser identificada, conforme Ellis (2003, p. 9-10), em seis aspectos que estão organizados da seguinte forma: (1) o desenho, isto é, o planejamento; (2) o foco primário no significado; (3) o processo da língua em uso no mundo real; (4) o uso de uma ou mais de uma das quatro habilidades no ensino-aprendizagem de língua – leitura (*reading*), compreensão (*listening*), escrita (*writing*), e fala (*oral*); (5) o processo cognitivo; e (6) o resultado comunicativo claramente definido.

Ainda, para desenhar uma tarefa, temos à disposição do pesquisador e/ou professor dois diferentes tipos de aplicação que são: as *tarefas focadas* e as *tarefas não-focadas*. As *tarefas focadas* estimulam o uso da linguagem comunicativa e procuram atingir um objetivo particular predeterminado. Entretanto, é necessário que os aprendizes façam uso de algum traço linguístico específico, como, por exemplo: as estruturas léxico-gramaticais, com o fim de praticarem as condições de operação da língua no mundo real. Logo, nas *tarefas não-focadas*, os aprendizes dispõem de escolhas para executar as tarefas baseadas somente no significado,

¹ [...] the materials for the task may also involve some reading and, if a planning stage is involved, learners may also be required to write, but the assumption is that the task itself is performed orally [...]. Tradução nossa.

de forma livre, sem o uso de um modelo anteriormente planejado. Lembrando que, independente de serem *focadas ou não-focadas*, as tarefas devem atender às atividades que necessitam de uma estrutura consolidada em determinados aspectos que discutiremos a seguir.

2.1 O desenho de uma tarefa

De acordo com Ellis (2003, p.17-20), os autores que discutem o conceito de aprendizagem baseada em tarefa possuem opiniões que convergem para a elaboração de tarefa por diversas maneiras. Por exemplo: Wright (1987) afirma que as tarefas compreendem dois elementos: a *'input data'* – inserção de dados, e as *'instructional questions'* - questões instrutivas; Breen (1989) distingue tarefa como desenho e tarefa como processo²; Nunan (1989) identifica três componentes na tarefa: o *input*, as atividades e os objetivos; Canale (1983) apresenta quatro aspectos na tarefa que são: as competências linguísticas, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas.

Para Willis (1996), as tarefas podem ser agrupadas por tipos alinhados a uma série de tópicos que serão adaptados aos interesses dos aprendizes. Nessa direção, a autora identifica um número de operações baseadas nos tópicos escolhidos que são organizados da seguinte forma: fazer uma lista/anotações (*listing*); organizar e selecionar (*ordering and sorting*); comparar (*comparing*); resolver problemas (*problem-solving*); compartilhar experiências pessoais (*sharing personal experiences*); e desempenhar tarefas criativas (*creative tasks*). Como resultado dessas operações, os aprendizes são capazes de melhor interagir com o seu meio social e de se envolver em torno de um tópico específico que seja transformado em um produto final para apreciação fora de sala de aula.

Willis & Willis (2007) avançam suas pesquisas e reformulam os dois tipos de tarefas que estão associadas às tarefas criativas (*creative tasks*) e às tarefas que compartilham experiências pessoais (*sharing personal experience*). Esses dois tipos de tarefas são classificados em sequências. Na sequência das tarefas criativas (*creative tasks*), os autores apresentam o *tipo* projetos (*projects*), e na sequência de compartilhar experiências pessoais (*sharing personal experience*), apresentam o *tipo* contar histórias, anedotas e memórias (*story-telling, anecdotes, reminiscences*).

² Task-as-workplan and task-as-process.

Já Ellis (2003, p. 21), contribuindo para os trabalhos de Willis (1996) e Willis & Willis (2001, 2007), acrescenta à estrutura da descrição de tarefas as seguintes características elencadas em seis itens correspondentes:

- 1) Os objetivos – o propósito geral da tarefa;
- 2) O *input* – as informações verbais ou não-verbais;
- 3) As condições – o meio pelo qual a informação é apresentada;
- 4) Os procedimentos – a metodologia a ser seguida na realização da tarefa;
- 5) Os resultados previstos – o produto, resultado do cumprimento da tarefa, e finalmente,
- 6) O processo – processo cognitivo e linguístico que a tarefa se predispôs a oferecer.

Contudo, formuladas as características e traços pertinentes na preparação de uma tarefa apresentada pelos autores, ainda assim é possível verificar que as atividades não se concretizam sem um propósito comunicativo e organizacional, como também não se realizam sem descrições, argumentos e direções que o sequenciamento atribuído às tarefas pretende oferecer. Para que um aluno/aprendiz de língua estrangeira possa comunicar-se espontaneamente ou “livremente” numa segunda língua, é necessário fornecer recursos com base no significado. De acordo com Willis e Willis (2007, p.5), uma abordagem focada no significado normalmente apresenta foco no significado e na língua antes de um foco na forma, pois essa ordem de aplicação possibilita ao aluno fazer uso da língua o tanto quanto possível no momento da comunicação.

2.2 O foco da tarefa: significado – língua – forma

A partir dos princípios norteados pelos autores Willis & Willis (2007), o ensino de línguas baseado em tarefa oferece ao professor três meios distintos de abordagens que poderão ser utilizados na sequência das tarefas, entre os quais estão: o foco no significado (*focus on meaning*), o foco na língua (*focus on language*) e o foco na forma (*focus on form*).

Uma abordagem focada no *significado* permite ao aluno uma comunicação espontânea, sem a preocupação de que o professor estará controlando os problemas com a língua que o aluno poderá apresentar durante o processo de interação com a tarefa. O principal objetivo desse estágio é incentivar o aluno a se comunicar na língua alvo e também permitir a participação do professor como “facilitador” no decorrer das atividades. Nessa perspectiva, Willis & Willis (2007, p.2) afirmam que:

[...] Uma das principais características do ensino baseado em tarefa é promover a confiança nos alunos, oferecendo a eles várias oportunidades de uso da língua em sala de aula sem que estejam constantemente temerosos de cometer erros [...] ³.

As atividades focadas na *língua* podem ocorrer em diferentes momentos no ciclo de tarefas, porém, essa abordagem depende da necessidade do aluno em saber como expressar o que quer dizer na língua alvo, e ainda exige uma intervenção do professor auxiliando o aluno a elucidar determinados aspectos gramaticais ou de vocabulário da língua em uso. Esses eventos acontecem nas pausas que os alunos fazem para pensar, especialmente com relação ao léxico. Assim, Willis & Willis (2007, p.113) dizem que:

[...] haverá ocasiões durante a sequência da tarefa em que os alunos ganham tempo para se preparar não somente para o conteúdo das suas mensagens, mas também para o tipo de linguagem que gostariam de usar para endereçar essas mensagens [...] ⁴.

Portanto, o trabalho do aluno torna-se independente do professor à medida que a abordagem com *foco na língua* vai possibilitando ao aluno tomar suas próprias decisões para efetivar com sucesso sua comunicação.

Com relação ao *foco na forma*, até que os aprendizes tenham completado a tarefa, o professor deve observar e anotar os problemas gramaticais e lexicais típicos apresentados pelos alunos na sequência das tarefas ou nos textos associados às atividades. Mais adiante, o professor deve isolar as formas específicas identificadas como deficientes nos alunos e elaborar uma sequência de tarefas para então exemplificá-las, explicá-las e exercitá-las, podendo reutilizar o material aplicado a princípio.

Para um bom desempenho da tarefa, é provável que nessa etapa o professor venha a fazer uso de alguns recursos, tais como: gramáticas; dicionários bilíngues e monolíngues; linhas de concordâncias; colocados; lista de palavras; ou palavras-chave extraídas de uma análise de *corpus* pedagógico escolhido para a preparação da sequência de tarefas. De acordo com Willis & Willis (2007), algumas vezes o *foco na forma* pode ser casual. Por consequência, o professor

³ [...] One of the most important things about TBT is that it promotes learners' confidence by providing them with plenty of opportunities to use the language in the classroom without being constantly afraid of making mistakes [...] Tradução nossa.

⁴ [...] There will be occasions during the task sequence when learners have time to prepare not only the content of their message, but also kind of language they want to use to deliver that message [...]. Tradução nossa.

poderá interromper o aluno com a finalidade de corrigi-lo e alertá-lo da forma adequada de se aplicar aspectos linguísticos específicos da língua.

No entanto, essa atitude do professor pode não oferecer auxílio ao aluno no que diz respeito ao *significado*, somente oferece subsídios para o aluno prosseguir nas atividades com maior clareza e exatidão no uso da língua alvo. Posteriormente, é possível que esses aspectos possam ser retomados e aproveitados conforme a extensão e a natureza dos textos e tópicos a serem trabalhados.

Os materiais coletados que fornecem o *input* ao aluno devem ser constituídos de diferentes textos, os quais oferecem uma série de exemplos específicos para o estudo de aspectos da língua em contextos que podem ser de interesse do aluno ou de senso comum. Esse conjunto de textos para pesquisa é denominado *corpus* e na seção seguinte veremos como aplicá-lo nas tarefas, auxiliando e proporcionando aos alunos fazerem descobertas sobre a língua e suas variáveis linguísticas.

3. O *corpus* no ensino de línguas

De maneira clássica, o discurso da sala de aula de ensino de línguas é tipicamente de domínio do professor, ou seja, o professor pergunta, o aluno responde, e a avaliação da resposta é feita pelo professor com base na *forma* da resposta, uso correto ou não de aspectos linguísticos da língua (WILLIS & WILLIS, 2007). Essa prática, conforme estudamos na seção anterior poderá inibir o aluno a desenvolver uma comunicação efetiva, limitando na maioria das vezes as suas oportunidades de uso da língua.

Willis & Willis (2007, p. 135) salientam que: “um programa baseado em tarefa bem equilibrado assegura que o aluno/aprendiz tenha conhecimento de uma série de tipos de discursos”⁵. Além do mais, na vida ou no mundo real, o aluno sempre estará envolto com as diversidades dos convívios sociais, seja no trabalho, nas amizades, entre os familiares, enfim, nas tarefas do seu dia-a-dia.

Dentre as diversidades do cotidiano, o aluno tende a ajustar a sua linguagem de acordo com a situação experimentada, mas reproduzir o uso da língua em todas essas relações sociais pode não ser tão ajustável dentro da sala de aula. Entretanto, é possível preparar o aluno para lidar com a variedade de uso da língua em diferentes circunstâncias.

⁵ [...] A well-balanced task based programme will ensure that learners experience an appropriate range of discourse types [...]. Tradução nossa.

Neste artigo, a proposta metodológica na elaboração de atividades baseadas em tarefa é o uso de *corpus* no ensino de línguas. Segundo Fox (1998, p.25), a definição de *corpus*: “é nada mais do que uma coleção de textos inseridos no computador e o número de textos dependerá do uso que será feito do *corpus*”⁶. Para Berber Sardinha (2004, p.18), outra definição a ser considerada é a respeito da extensão do *corpus* de pesquisa em que, segundo o autor:

[...] a coleta de dados deve ser criteriosa e refletir a variedade escolhida o mais fielmente possível, incorporando somente o material necessário para representar a amostra desejada, e se for um *corpus* de uma variedade específica, deve-se ser o mais seletivo possível, para que os mesmos reflitam a variedade escolhida, não havendo vieses ou contaminações [...]

Na opinião de Fox (1998, p.25), a coleta de dados para a construção do *corpus* de pesquisa é o primeiro estágio da totalidade do processo que envolve o ensino-aprendizagem de línguas. A escolha do uso de *corpus* em sala de aula não identifica como os tópicos devem ser ensinados ou como deve ser construído um planejamento de aula. Entretanto, o uso de *corpus* promove suporte ao aluno no entendimento de itens relevantes que ocorrem em situações particulares, possibilitando conduzir o aprendizado do aluno em determinados tipos de tarefas. Existem vários *corpora* especializados para uso pedagógico sendo construídos por professores em diferentes universidades no mundo. Mas, como saber a quantidade de dados suficiente para construir um *corpus* que atenda ao ensino-aprendizado baseado em tarefa?

Para Fox (1998, p.27), é possível construir um *corpus* geral disponível para a pesquisa da língua como um todo, ou seja, uma variedade de dados em contexto diverso nas modalidades formal e informal; escrita e falada por nativos de localidades distintas. Exemplificando, temos o *Bank of English* desenvolvido pelo *Center for Corpus Research* da University of Birmingham na Inglaterra, que possui em média 450 milhões de palavras, extraídas de dados de países falantes nativos de língua inglesa, como, por exemplo: os Estados Unidos; a Inglaterra; e a Austrália.

Esse grande número de dados coletados, de acordo com os linguistas de *corpus*, é necessário para medir as ocorrências de palavras típicas na língua e como essas ocorrências podem mostrar evidências de uso autêntico pelos falantes, tanto nos textos escritos como falados. Uma das maneiras apontadas pelos pesquisadores na elaboração de materiais ou

⁶ [...] A corpus is nothing more nor less than a collection of texts input into a computer, and the number of texts will depend upon the uses that will be made of the corpus [...]. Tradução nossa.

atividades didáticas com uso de *corpus* é a utilização de frequências de palavras. Normalmente, essa frequência é medida pelas palavras-chave e pelos seus padrões de co-ocorrência.

Berber Sardinha (2004), numa breve explanação acerca da visão probabilística da linguagem adotada pela Linguística de *Corpus*, explica que as palavras atraem-se uma às outras com certa probabilidade, e é na atração mútua entre certas palavras que se constroem padrões de co-ocorrências. Dentre esses padrões estão: as *colocações* – associação entre itens lexicais; e as *coligações* – associação entre itens lexicais e gramaticais ou entre categorias gramaticais.

Ainda, Fox (1998) afirma que a frequência de palavras é um meio que permite ao professor focar nas palavras mais comuns e marcantes, permitindo que o aluno possa e saiba usá-las quando necessário. Apesar de ser uma variável importante, a contagem de frequência não é o único critério para eleger o que ensinar. É possível, também, com o uso de *corpus* e auxílio de ferramentas computacionais, elaborar tarefas com o uso de palavras-chave (*keywords*); conjunto ou grupo de palavras (*clusters*); e concordâncias (*concordances*).

Uma das ferramentas computacionais mais utilizada e divulgada entre os linguistas para a análise de *corpus* é o conjunto de três dos principais aplicativos para o processamento estatístico dos dados (WordList, KeyWords, e Concord) do *software* denominado WordSmith Tools. Esse software foi desenvolvido por Mike Scott em 1996 na University of Liverpool. Conforme Berber Sardinha (2006, p. 8):

[...] O *WordList* produz listas de palavras contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencados em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. Também compara listas, criando listas de consistência, onde é informado em quantas listas cada palavra aparece; o *Concord* realiza concordâncias, ou listagens de uma palavra específica (o *nódulo*, *node word* ou *search word*), juntamente com parte do texto onde ocorreu. Oferece também listas de colocados, isto é, palavras que ocorreram perto do *nódulo*; o *KeyWord* extrai palavras de uma lista cujas frequências são estatisticamente diferentes (maiores ou menores) do que as frequências das mesmas palavras num outro *corpus* (de referência) [...]

Assim, esses dados, analisados e processados com base em *corpora* e trazidos para a sala de aula, podem contribuir muito para o significado concreto das palavras, ou seja, como os nativos estão fazendo uso da língua nas suas relações sociais diversas no mundo real.

Outra razão fundamental pela escolha do uso de *corpus* em sala de aula são as descobertas que o aluno faz com relação à estrutura da língua. Fox (1998, p.30) afirma que: “a evidência extraída do *corpus* nos permite fazer afirmações com maior confiança do que

faríamos se tivéssemos que contar totalmente com a nossa própria intuição”⁷. É provável que o primeiro contato do aluno com tarefas extraídas de *corpus*, elaboradas por meio de frequência de palavras, palavras-chave ou concordâncias, possa gerar certo desconforto no aluno, pois diferentes assuntos podem ser encapsulados em um só exercício, formatados por meio de linhas de concordância, e muitas vezes as sentenças não estão uniformes. Para ilustrar e melhor exemplificar o acima exposto, vejamos abaixo na Tabela 1 uma amostra de linhas de concordância extraída do nosso *corpus* de estudo.

Tabela 1. Linhas de concordâncias processadas do aplicativo *Concord-WordSmithTools* para a palavra *personnel*.

11	about the type and detail of work to be done,	personnel	and material requirements and
12	ection chiefs are informed about their sick	personnel.	Such personnel are not allowed to work
13	Responsibility for health requirements All of the	personnel	are checked by the company doctor. If
14	approval. Records of details of the sickness of the	personnel	are kept in the infirmary. Additional
15	of training Materials used during training for	personnel	engaged in Production Responsibility
16	receive training under the supervision of experienced	personnel	for a specified period of time.all
17	monitoring (control of hands and clothings).	Personnel	hygiene requirements including clothing
18	Number of micro-organisms on the surfaces	Personnel	hygiene. Batch documentation
19	operation is also recorded on the release document.	Personnel	Organization chart. Please find in
20	on-boarding training programs are available for new	personnel.	Personnel receive also technical

Na Tabela 1 é possível verificar que da linha 11 à linha 20 a palavra *personnel* co-ocorre em diferentes situações, e o aluno poderá analisar a palavra *personnel*, ora do ponto de vista da associação entre as categorias gramaticais, ora por meio da associação entre os itens lexicais.

Desse modo, para evitar estranhamento por parte do aluno e contribuir para essa nova forma de estudar a língua, o professor deverá dispensar maior tempo com o aluno nas tarefas, auxiliando-o a familiarizar-se com a maneira de olhar e analisar os dados. Assim sendo, se a tarefa tiver como princípio norteador desenvolver atividades de comunicação com *foco no significado* do mundo real, seria muito oportuno afirmar que os estudos com base na linguística de *corpus* associados aos estudos aqui discutidos na elaboração de tarefas no ensino-aprendizado de segunda língua – *Second Language Acquisition* (SLA) – podem servir de instrumentos eficazes na obtenção de dados da língua em uso inseridos nas diversas práticas sociais.

⁷ [...] corpus evidence allows us to make statements with greater confidence than we could if we had to rely totally on our own intuition [...]

4. Critérios de avaliação da tarefa

Adotamos alguns dos critérios de avaliação de unidades didáticas apresentados no trabalho de Ramos (2003) para adequar o nosso desenho de tarefa (*workplan*). Tais critérios de avaliação tem como base um esquema de organização por sequenciamento, isso significa dizer que durante as etapas de planejamento da tarefa, as informações obtidas possam ser otimizadas para posterior realização de um curso, de uma unidade, ou mesmo de um livro didático. Para isso, Ramos (2003) constitui oito critérios de avaliação para o início de um processo de elaboração didática no ensino de língua estrangeira, preconizando os requisitos a serem observados, conforme segue:

- 1) a audiência – o público-alvo;
- 2) as metas – os objetivos;
- 3) as visões de linguagem – descrição e aspectos da língua;
- 4) as visões de ensino-aprendizagem – teorias que embasam o curso ou unidade didática;
- 5) o conteúdo dos materiais;
- 6) a exploração do material – o que se quer que o aluno e o professor façam;
- 7) os objetivos propostos; e
- 8) a interpretação final do material.

Na proposta de aplicação desses critérios, Ramos (2004) estabelece ainda três fases no desenvolvimento das atividades com base em contextos e produções textuais diversas que são referenciadas como: (i) *apresentação*; (ii) *detalhamento*; e (iii) *aplicação*. A primeira fase – a *apresentação* – deve ser concebida sob dois aspectos conceituais: a *conscientização* e a *familiarização* com a especificidade dos assuntos a serem explorados e com o público-alvo. A segunda fase – o *detalhamento*, objetiva mostrar as características léxico-gramaticais e a organização retórica do material a ser trabalhado, oferecendo ao aluno vivenciar na prática o significado dos textos no seu contexto de situação. Na terceira fase, segundo a autora uma das mais importantes – a *aplicação*, espera-se do aluno a consolidação do material empregado para posterior apropriação no seu mundo real.

Se retomarmos a abordagem baseada em tarefa proposta por Willis & Willis (2007) com foco no *significado*, na *língua* e na *forma*, podemos identificar algumas etapas semelhantes à proposta de Ramos (2004) na aplicação de materiais com propósitos específicos em sala de aula. Por exemplo, na proposta de fase inicial – *apresentação* – Ramos (2004) desperta a atenção para o preparo dos alunos para uma *conscientização* e *familiarização* com o material a ser aplicado. Logo, Willis & Willis (2007), na fase de preparação dos alunos, apontam para o

que eles denominam *priming*, quando os tópicos a serem discutidos na sequência de tarefas são introduzidos.

Nessa fase inicial, conforme já discutido, a tarefa deve proporcionar aos alunos lista de palavras, vocabulários, frases, questionários, entre outros recursos necessários para a apreensão do conteúdo e dos interesses dos alunos/aprendizes, e particularmente para o entendimento do tema da tarefa. Já no que diz respeito à fase do *detalhamento* proposto por Ramos (2004), podemos alinhá-la aos princípios de *foco na língua* e de *foco na forma*, oferecidos por Willis & Willis (2007). Ainda confrontando as duas propostas dos autores supracitados, Ramos (2004), em sua terceira fase de desenvolvimento das atividades – a *aplicação* – ressoa os aspectos de *outcome* dos Willis (2007, p.13) que afirmam: “[...] sem comprometimento, sem interesse real, não poderá haver foco no significado ou resultado concreto. Os alunos precisam querer atingir um resultado, eles precisam querer se comprometer com o significado [...]”⁸.

Portanto, diante desses pressupostos e critérios de planejamento de uma tarefa propostos pelos autores, apresentamos a seguir um modelo de elaboração de tarefa baseada em um documento específico do segmento farmacêutico, o *Site Master File*.

5. Os procedimentos e a apresentação da tarefa

Os resultados de análise dos textos foram obtidos com uso de ferramentas computacionais na busca de palavras-chave e lista de palavras mais frequentes, como também a busca por concordâncias. A compilação dos dados foi realizada a partir de um *corpus* de estudo composto por cinco exemplares do documento *Site Master File* em questão, e de um *corpus* de referência coletado de uma parcela do *Bank of English* do *British National Corpus* (BNC).

O documento *Site Master File*, *corpus* de estudo desta análise, é um conjunto de textos produzidos pelo setor farmacêutico cujos objetivos principais são: (i) atender às exigências de garantia e qualidade dos medicamentos e produtos fabricados e/ou importados e (ii) obter a certificação internacional junto aos órgãos governamentais que regulamentam a vigilância sanitária de cada país. Esse documento circula na indústria farmacêutica e contém informações técnicas na descrição dos prédios da fábrica e das atividades realizadas pela empresa. Os profissionais que, supostamente, devem produzir esse documento são auditores e inspetores da

⁸ [...] without engagement, without genuine interest, there can be no focus on meaning or outcome. Learners have to want to achieve an outcome, they have to want to engage in meaning [...]. Tradução nossa.

qualidade, portanto, especialistas da área. Por conseguinte, baseados nos aportes teórico-metodológicos discutidos neste artigo e como forma de proposta ainda a ser testada, a tarefa apresenta os seguintes componentes:

Público-Alvo: alunos profissionais que exercem funções de inspetores, auditores, engenheiros, e outros, em empresas do segmento farmacêutico; faixa etária de 25 a 40 anos; ambos os sexos; brasileiros; com proficiência na língua inglesa de nível intermediário a avançado; formação acadêmica em farmácia, química, engenharia e administração de empresas; com interesse nos conhecimentos linguísticos léxico-gramaticais e estruturais na produção textual de documentos profissionais, específicos do setor de atuação.

Objetivo da tarefa: oferecer aos alunos/profissionais uma introdução do documento a ser estudado por meio de vocabulário e estruturas léxico-gramaticais, facilitando a compreensão dos textos e visando um resultado concreto de produção textual.

Visões de linguagem: são abordados os aspectos da língua nas áreas de vocabulário (léxico), baseados no discurso dos especialistas da área de farmácia; a relação da linguagem com o contexto social dos participantes tem como referência as habilidades produtivas de escrita na produção de textos.

Visões de ensino-aprendizagem: as técnicas utilizadas são apresentações dos alunos, individuais ou em dupla; a tarefa propicia uma interação aluno <=> textos/material <=> professor; a teoria que embasa o trabalho é a aprendizagem baseada em tarefa (*task-based activities*).

Conteúdo da tarefa: são utilizados textos autênticos do documento *Site Master File*, devido às necessidades dos alunos em expandir o seu conhecimento prévio do assunto. Ao longo da tarefa, os tópicos são organizados por assunto e por itens linguísticos; a apresentação do conteúdo tem foco no propósito comunicativo, o de testar os alunos na leitura (*reading*) e na escrita (*writing*); aqui o sequenciamento é feito para promover a ordem dos 9 (nove) capítulos que constituem o documento que são os seguintes: (i) *General Information*; (ii) *Personnel*; (iii) *Documentation*; (iv) *Quality Control*; (v) *Production*; (vi) *Self-Inspection*; (vii) *Premises and Equipment*; (viii) *Distribution and Complaint*; (ix) *Contract Manufacture* (ver Tabela 3).

O que o aluno e o professor devem fazer?: do ponto de vista do aprendiz, a tarefa é explorada para conduzir o aluno a compreender melhor o documento e começar a produzi-lo textualmente, de maneira similar, àquele que já existe; enquanto a do professor, a tarefa exige certa interação com o aluno para que juntos possam chegar ao resultado desejado.

O objetivo proposto é alcançado?: de acordo com as teorias do ensino-aprendizado baseado em tarefa, não é possível prever o resultado da tarefa; isso dependerá de como os alunos associarão o seu conhecimento adquirido de língua com o conhecimento prévio do assunto.

A interpretação da tarefa: a tarefa é de difícil interpretação para um público leigo, isto é, os assuntos são de domínio do setor profissional farmacêutico, como também o documento aqui escolhido para exploração possui restrições quanto ao uso em determinados contextos sociais, e é de exclusividade do segmento de negócio farmacêutico. No entanto, esses textos são divulgados globalmente entre as unidades da empresa e é pré-requisito aos profissionais da área que são contratados pela empresa conhecer o teor do documento e como se dá a sua produção escrita e circulação. Assim, essa tarefa desenhada possibilita aos alunos uma visão de como o documento é estruturado, além de fornecer algumas indicações do vocabulário especializado, recortes esses que podem levar o aluno a desenvolver as suas habilidades de escrita em língua inglesa, ou seja, testar as habilidades da língua em uso por meio das suas práticas profissionais.

Vejam, então a seguir, os primeiros extratos da tarefa (a tarefa poderá ser encontrada na íntegra no anexo deste artigo).

No primeiro exemplo (Tabela 2), temos a primeira fase: a *apresentação*, que contempla o aluno que já possui um conhecimento prévio do que vem a ser propriamente esse documento, onde esses textos circulam, e para qual propósito ele será utilizado, tomando consciência do material a ser explorado. Podemos assim dizer que temos o *priming* da tarefa.

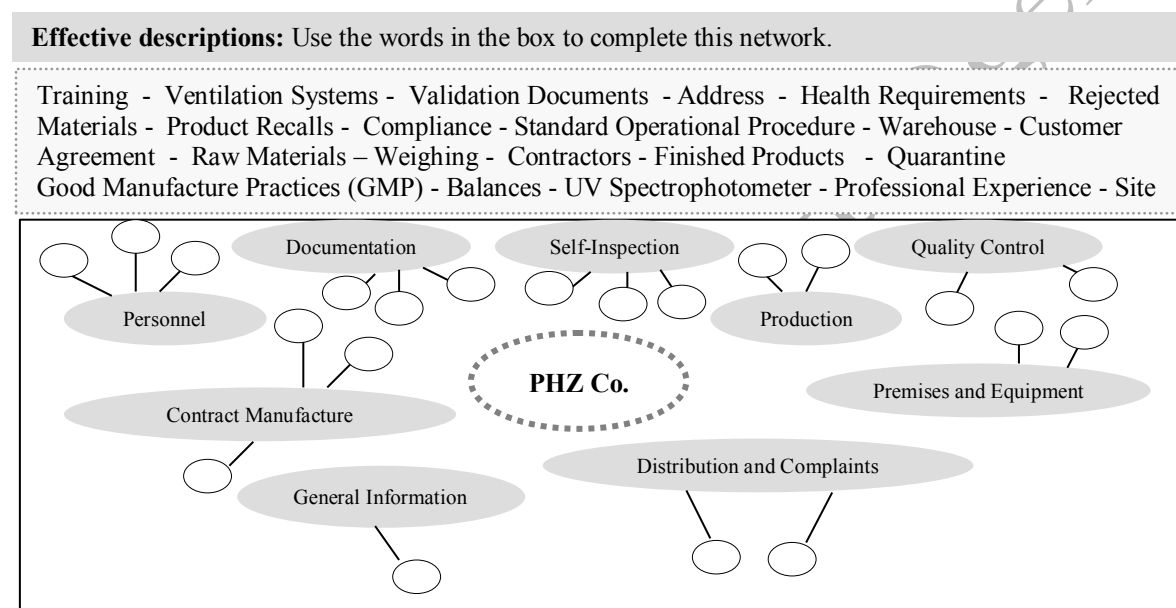
Tabela 2: Apresentação e preparação do aluno para a tarefa - *Describing areas*.

Inspection system in a company		
Your company is going to be certificated by quality system in accordance with established procedures. Your boss wants you to prepare a document in order to describe the company's main activities. Which of the following would you need to point out?		
Maintenance	Documentation	Distribution and Complaints
Buildings	Quality Control	Self-Inspection
Hygienics	Production	Contract Manufacture
Premises and Equipment	Personnel	General Information

No exemplo ilustrado na Tabela 2, o aluno já dispõe de alguns elementos que convergem para as partes que constituem e organizam o documento, isto é, os tópicos a serem explorados na produção escrita do documento, além de contribuir para a compreensão de alguns dos itens.

No segundo exemplo, apresentado abaixo na Tabela 3, temos a fase do *detalhamento*, justificando os componentes léxico-gramaticais do documento e a compreensão dos significados em relação aos textos e seu contexto de situação. Nesse exercício, com auxílio de ferramentas computacionais, dispusemos de uma lista de frequência de palavras encontradas no *corpus* de estudo coletado. Essa sequência pode ser executada individualmente ou com a ajuda de um colega. Nesse estágio a tarefa está centrada na *língua*, mais ainda com *foco no significado*, operando um *brainstorm* no aluno e também uma familiarização com os termos.

Tabela 3: Detalhamento da tarefa



No exemplo acima, mostrado na Tabela 3 e melhor visualizado no anexo deste artigo, apresentamos uma visão dos aspectos lexicais e um mapa do documento, ou seja, o sumário que compõe a estrutura do documento como um todo, explicitando todas as áreas da empresa. O aluno, por meio dessa etapa, com alguns conhecimentos de nível básico da língua-alvo e entendimento técnico do assunto poderá compreender como as áreas da empresa se organizam para em seguida explorar a sua função discursiva.

Na terceira e última fase – a *aplicação*, buscando a consolidação e apropriação do material por parte do aluno é esperada uma produção escrita efetiva do aluno, o *outcome*, resultado do que foi sendo exposto e trabalhado pelos alunos em conjunto com o professor durante a sequência de tarefas. Vejamos uma amostra desse exercício na Tabela 4.

Tabela 4: Aplicação da tarefa para a produção escrita de um breve texto que corresponda ao documento.

Below you will find some useful *clusters* and *keywords* to help you begin to write a short paragraph. Study the concordances to support you.

<p><u>QUALITY CONTROL</u> THE QUALITY ASSURANCE OF THE QUALITY BY THE QUALITY QUALITY STANDARDS AFFECT PRODUCT QUALITY THE QUALITY MANAGEMENT THE CORPORATE QUALITY GLOBAL QUALITY OPERATIONS HEAD OF QUALITY CORPORATE QUALITY MANUAL</p>	CLUSTERS	<p><u>QUALITY CONTROL</u> BATCH RELEASE VALIDATION INSPECTION PACKAGING FILLING SAMPLING LABELING CONTROL MONITORING</p>	KEYWORDS
<p><u>PERSONNEL</u> TRAINING IS GIVEN OF TRAINING NEEDS EFFICACY OF TRAINING IDENTIFICATION OF TRAINING STANDARD TRAINING PROGRAM TO GMP REQUIREMENTS CONTINUOUS TRAINING PROGRAM RECORDS ARE MAINTAINED DETAILS OF TRAINING TRAINING RECORDS ARE OF TRAINING THE</p>		<p><u>PERSONNEL</u> SYSTEM EMPLOYEE ENGINEERING PROCEDURES REQUIREMENTS PERSONNEL COMPANY COMMITTEE PLANT</p>	

No exemplo da Tabela 4, a tarefa chega ao momento do resultado esperado: fazer com que os alunos elaborem um pequeno parágrafo referente a uma das áreas da empresa. Para tanto, são oferecidos alguns termos e estruturas gramaticais pertinentes aos textos por meio de linhas de concordâncias e palavras-chave. O foco nesse momento ainda está baseado no *significado*, isto quer dizer que o aluno poderá desenvolver o seu trabalho de maneira mais espontânea sem a preocupação de estar sendo controlado pelo professor com relação aos problemas com a língua. Isso favorece a interação com a tarefa como um fator motivador ao aluno. Porém, o aluno já poderá se envolver com a *forma* das estruturas linguísticas, ou seja, nessa sequência da tarefa o professor como “facilitador” observará os problemas gramaticais e lexicais apresentados pelos alunos especificando-os para posteriormente, em outra sequência, elaborar exercícios baseados nas deficiências apresentadas durante o período de observação.

No entanto, todo o processo dependerá do nível de apreensão por parte dos alunos. Supomos que, pelo fato de todo o grupo agregado nessa sala de aula estar no mesmo nível de necessidades e interesses, seja possível que a tarefa obtenha um bom índice de aceitação por parte do professor no sentido em que ele apresente interesse em estudar e explorar a especificidade apresentada neste *corpus* de estudo – a especialidade farmacêutica –; e por parte

dos alunos/aprendizes seja possível que a tarefa obtenha um resultado satisfatório, tendo em vista que eles possam, a partir do material específico selecionado para esse fim, reconhecer a sua esfera de atuação profissional e assim permitir que eles sintam-se mais confiantes na comunicação em língua inglesa.

6. Considerações Finais

Nossos objetivos específicos neste artigo foram basicamente dois. O primeiro está relacionado à parte teórica deste trabalho, que está dividida em duas etapas: (i) o de apresentar as noções de tarefa defendidas pelos pesquisadores Ellis (2003), Willis (1996) e Willis & Willis (2001, 2007), e (ii) o de viabilizar a possibilidade de associar a teoria de ensino-aprendizagem baseada em tarefa às propostas pedagógicas desenvolvidas com textos de especialidades advindos do universo profissional, tendo como suporte os trabalhos de Ramos (2003, 2004) e o arcabouço teórico-metodológico da Linguística de *Corpus* (LC), com a contribuição dos pesquisadores Fox (1998) e Berber Sardinha (2004) na exploração de *corpora* para o ensino de língua.

O segundo objetivo foi o de propor uma tarefa baseada em textos escritos que somente estão disponíveis a uma comunidade discursiva limitada ao contexto profissional. Ressaltamos que esta análise é o começo de uma investigação que suscitará muitas indagações e críticas a respeito, visto que o *corpus* de estudo coletado e destinado para esta proposta, em particular o de especialidade farmacêutica, não está na maioria das vezes disponível para pesquisas linguísticas.

Em consequência, talvez esse acesso limitado aos textos autênticos, que muitas vezes não são autorizados pelas empresas para desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, possa gerar incertezas ou mesmo certo desconforto aos professores e pesquisadores no intento de desenhar tarefas. Porém, há de se considerar o quão eficaz seria se produções de esferas profissionais como a que propusemos nesta análise pudessem ser aplicadas e disponibilizadas com o propósito de fomentar o conhecimento e a formação acadêmico-profissional dos alunos/aprendizes de língua estrangeira.

7. Referências bibliográficas

BERBER SARDINHA, A. P. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

_____. **Pesquisa em Linguística de *Corpus* com Wordsmith Tools**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press-OUP, 2003.

FOX, G. Using *corpus* data in the classroom. In: **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 1998. p. 25-43.

RAMOS, R. C. G. Critérios para análise de materiais didáticos. Disciplina oferecida no segundo semestre de 2003 no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. (mimeo).

_____. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPecialist**. São Paulo: PUC-SP/LAEL, Vol.24, n. 2, 2004, São Paulo: PUC-SP.

WILLIS, D.; WILLIS, J. Task-based language learning. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Org.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP, 2001, p.173-179.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing Task-Based Teaching**. Oxford: Oxford University Press-OUP, 2007.

WILLIS, J. **A Framework for task-based learning**. London: Longman, 1996.

ANEXOS

Unit 1

Make an Inspection Document



What do you think?

Inspection system in a company

Your company is going to be certificated by quality system in accordance with established procedures. Your boss wants you to make a document in order to describe the company's main activities. Which of the following would you need to point out?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Buildings | <input type="checkbox"/> Hygienics | <input type="checkbox"/> Distribution and Complaints |
| <input type="checkbox"/> Maintenance | <input type="checkbox"/> Documentation | <input type="checkbox"/> Personnel |
| <input type="checkbox"/> Premises and Equipment | <input type="checkbox"/> General Information | <input type="checkbox"/> Production |
| <input type="checkbox"/> Contract Manufacture | <input type="checkbox"/> Self-Inspection | <input type="checkbox"/> Quality Control |

How do you arrange?

Structuring document

Here are the principal activities performed by the company, but they are in the wrong order according to standard document. Number them from 1 to 9. How do you think they best fit?

Production	
Self-Inspection	
Quality Control	
Personnel	
Premises and Equipment	
Distribution and Complaints	
Contract Manufacture	
General Information	
Documentation	

Task 1 Pairs

Objective: Describing areas

The pharmaceutical company PHZ assures the quality of products and drug substances. For all new engaged employees an open programme training is required to enlarge their knowledge in the area of responsibility.

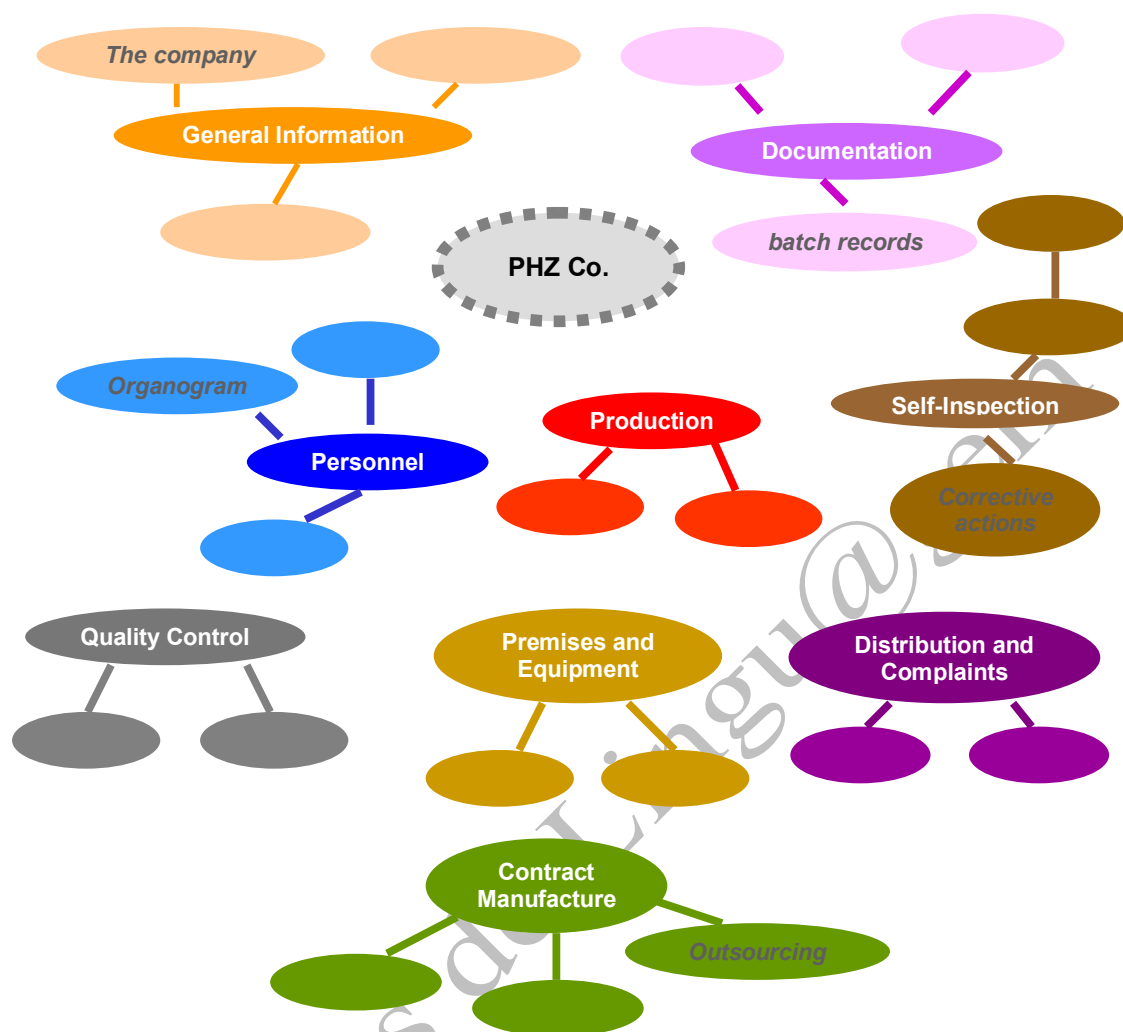
You are one of these newly employed professionals and the Human Resources department is going to ask you to fill in a form reporting on workplace you have visited. Then you will cover the following aspects:

1. Overview of the company
2. Issues related to each area
3. Departments involved in quality system

Step 1 - Effective descriptions

Use the words in the box to complete this network.

Training- Ventilation Systems-Validation Documents-Address-Health Requirements-Rejected Materials- Product Recalls- Compliance- Standard Operational Procedure-Warehouse-Customer- Agreement- Raw Materials- Weighing- Contractors- Finished Products- Quarantine- Good Manufacture Practices- Balances- UV Spectrophotometer- Professional Experience- Site



Step 2 - Short writing:

Choose the correct adjectives and nouns from the boxes to complete the passages.

Drug Products
 Manufacturing
 Pharmaceuticals
 Consumer Health
 Core
 Pharma
 Discovery
 Address

PHZ Co. is a world leader in _____ and _____ . The _____ activities of the Pharmaceutical Division (___) include the _____, development, _____ and marketing of _____. The _____ of the Company is PHZ Co. P.O.Box - Germany.

Global Quality Operations
Pre-Clinical Safety
Health Safety Environment
Units
Clinical Development
Drug Regulatory Affairs
Research
Technical Research and Development
Human Resources
Technical Operations

Several other organizational _____ are also distributed between two Germany locations including _____ (HSE), _____ (HR), _____ (R), _____ (PCS), _____ (TRD) _____ (CD), _____ (TO), _____ (DRA) and _____ (GQO).

Analytical
Academic
Personnel
Experience
Key-Personnel
Biopharmaceutical Operations
Persons
Extensive
Manufacturing

Qualifications, _____ and responsibility of _____. The senior positions of responsibility in _____ (BPO) Manufacturing Germany are held by _____ having an university education in a relative discipline. In addition to the _____ qualifications, these senior _____ have _____ experience in biopharmaceutical _____ and control.

Floor
Cleanlines
Areas
Laminar Flow
Cell Banks
Walls
Risk
Airbon
Laboratories
Smooth
Inoculum
Room
PVC

The _____ have _____, painted _____ and _____ covered _____. Critical _____ with a potential _____ of _____ contamination are the areas where _____ and _____ for production are prepared. These operations are performed in a _____ bench in an environmentally monitored _____. The laminar flow bench is classified and monitored according to _____ class A.

Writing

1

Study this organization.

<p>Personnel</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organization charts ✓ Personnel hygiene ✓ Training ✓ Health requirements 	<p>Premises and Equipment</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Engineering drawings ✓ Nature of construction ✓ Ventilation System ✓ Maintenance 	<p>Documentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Batch Records ✓ Elaboration and Review ✓ Archival ✓ Validation Documents
<p>Production</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Raw Materials ✓ Manufacture ✓ Packaging ✓ Weighing 	<p>Quality Control</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Finished Product Release ✓ Analytical Testing ✓ Rejected Products ✓ Reviews and approvals 	<p>Contract Manufacturing</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contractors ✓ Outsourcing ✓ Third-Parties ✓ Suppliers
<p>Distribution and Complaint</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Product Recall ✓ Compliance ✓ Product Investigation ✓ Customer 	<p>Self-Inspection</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Audit Programs ✓ Regulatory Affairs ✓ Corrective and Preventive Actions ✓ GMP requirements 	

2

Now look through the passages again on step 2 and write down a short description about quality control or personnel areas you need to report. You will find below some useful *clusters* of words and *keywords* for dealing with it. You will also find line of concordances below to help you.

<p>QUALITY CONTROL THE QUALITY ASSURANCE OF THE QUALITY BY THE QUALITY QUALITY STANDARDS AFFECT PRODUCT QUALITY THE QUALITY MANAGEMENT THE CORPORATE QUALITY GLOBAL QUALITY OPERATIONS HEAD OF QUALITY</p>	<p>CLUSTERS</p>	<p>QUALITY CONTROL BATCH RELEASE VALIDATION INSPECTION PACKAGING FILLING SAMPLING LABELING CONTROL</p>	<p>KEYWORDS</p>
<p>PERSONNEL TRAINING IS GIVEN OF TRAINING NEEDS EFFICACY OF TRAINING IDENTIFICATION OF TRAINING STANDARD TRAINING PROGRAM TO GMP REQUIREMENTS CONTINUOUS TRAINING PROGRAM RECORDS ARE MAINTAINED</p>		<p>PERSONNEL SYSTEM EMPLOYEE ENGINEERING PROCEDURES REQUIREMENTS PERSONNEL COMPANY COMMITTEE PLANT</p>	

(a) Study these concordances to prepare a short paragraph:

1	follow-up corrective actions. Elements of the	Quality	Assurance System Organizational
2	PharmOps Global Quality Operations Turkey	Quality	Assurance Global Manufacturing
3	of employees engaged in Quality Assurance,	Quality	Control, Production, storage a
4	product and batch size exist which are approved by	Quality	Assurance. Batch manufacturing
5	stability test results. All critical	quality	characteristics of each product are
6	team. Part of the maintenance work in production and	Quality	Control is carried out by service
7	laboratory equipment , assigned lab technicians in	Quality	Control are responsible
8	Please refer to Attachment 11 for the complete list of	Quality	Control equipment. Major
9	of employees engaged in Quality Assurance,	Quality	Control, Production, storage and
10	Production and Purchasing.	Quality	defects detected during release analysis
11	about the type and detail of work to be done,	personnel	and material requirements and
12	ection chiefs are informed about their sick	personnel.	Such personnel are not allowed to work
13	Responsibility for health requirements All of the	personnel	are checked by the company doctor. If
14	approval. Records of details of the sickness of the	personnel	are kept in the infirmary. Additional
15	of training Materials used during training for	personnel	engaged in Production Responsibility
16	receive training under the supervision of experienced	personnel	for a specified period of time.all
17	monitoring (control of hands and clothings).	Personnel	hygiene requirements including clothing
18	Number of micro-organisms on the surfaces	Personnel	hygiene. Batch documentation
19	operation is also recorded on the release document.	Personnel	Organization chart. Please find in
20	on-boarding training programs are available for new	personnel.	Personnel receive also technical
21	personnel. Personnel receive also technical	training	appropriate to the tasks assigned to t
22	related to GMP requirements. Details of	training	are clearly specified in the "Personnel
23	of both in-house and external training.External	training	can be either in Turkey or abroad. Th
24	ple who gave and took the training Subject of	training.	Date and duration of training Materia
25	nel working in GMP-GLP related areas receive	training.	Efficacy of Training The efficacy of
26	is given in forms of both in-house and external	training.	External training can be either in Turk
27	and duration of training Materials used during	training	for personnel engaged in Production
28	ction and monitoring results.For GMP related	training,	from time to time, small quizzes are
29	ing Records Records are kept for all kinds of	training	given.Individual training records are av
30	maintenance equipment cleaning, validation,	training,	hygiene, handling of samples, docu
31	GLP requirements and by means of evaluating the	inspection	and follow-up results. Training related
32	Retraining needs are identified by evaluating the	inspection	and monitoring results, deviation
33	The efficacy of training is assessed by evaluating the	inspection	and monitoring results.For GMP related
34	with code readers, check-weighers and visual	inspection	camera systems, effervescents
35	customer complaints,supplier evaluation, recall, self	inspection	etc. Please find in Attachment 03 where
36	and product recalls. Audit programmes Self	inspection	is carried out on a yearly basis and
37	and record results and corrective actions in the	Inspection	Log-Book. The Quality Assurance
38	Utilities is responsible to follow-up audit and self-	Inspection	results, to ensure compliance with the
39	are equipped with computerized visual camera	inspection	systems. Most of the analytical
40	manufactured in Kurtköy. Any other	manufacturing	activities carried on Site. There are
41	building Simple plans of each floor with indication of	manufacturing	areas are given in Attachment 07.
42	Nature of construction and finishes mainly for the	manufacturing	areas are given in the following
43	solid dosage forms Creams, ophthalmic gels Contract	manufacturing.	As Contract Acceptor Solid dosage
44	of the above : 165 Use of outside assistance for	manufacturing.	Brief outline of the activity being
45	Please refer to Attachment 10 for the complete list of	manufacturing	equipment Major analytical
46	packaging materials and products. Detailed	manufacturing	instructions for each product and
47	area classification of the EU-GMP Guide GMP Guide	Manufacturing	of Non-Sterile Drug Products
48	Guide Manufacturing of Non-Sterile Drug Products	Manufacturing	of Sterile Drug Products

(b) Now choose one of the items you have learned and prepare a short description. You can also use the preview exercises by following the instructions given to you.

Artigo recebido em: 02.01.2013
Artigo aprovado em: 12.03.2013

A recuperabilidade em Objetos de Aprendizagem de Línguas: descritores em repositórios digitais

The recoverability in Learning Objects of Languages: describers in digital repositories

Alan Ricardo Costa*
Vanessa Ribas Fialho**

Resumo: A finalidade da presente pesquisa é discutir a característica da recuperabilidade e sua importância para Objetos de Aprendizagem (OAs) e Objetos de Aprendizagem de Línguas (OALs), sobretudo no que diz respeito à presença de descritores em repositórios. Tal discussão se dá tendo como base uma investigação de cunho exploratório efetuada pelo grupo de pesquisadores responsáveis pelo repositório virtual de recursos didáticos para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) *Acción E/LE*, com vistas a destacar o papel de descritores que propiciem uma recuperabilidade pedagógica. Os resultados indicam que seis dos sete repositórios averiguados apresentam descritores pedagógicos, como “nível do objeto (básico, intermediário ou avançado)”, por exemplo, que podem contribuir para a construção de uma lista de descritores para o *Repositório Acción E/LE*. Conclui-se que os atuais repositórios de OAs, apesar de passíveis de melhorias quanto ao uso e a organização de descritores pedagógicos, podem servir como referência para o aumento da recuperabilidade de repositórios digitais de OALs.

Palavras-Chave: Objetos de Aprendizagem de Línguas; Recuperabilidade; Descritores.

Abstract: The aim of the present research is to discuss the characteristics of recoverability and its importance for Learning Objects (LOs) and Learning Objects of Languages (LOLs), mainly regarding the presence of describers in repositories. Such discussion occurs having as basis an investigation of exploratory aim carried out by the group of researchers responsible for the virtual repository of didactic resources for the teaching of Spanish as Foreign Language (S/FL) *Acción E/LE*, attempting to emphasize the describers' role which enables pedagogical recoverability. The results show that six of the seven analyzed repositories present pedagogical describers, such as “object level (basic, intermediary or advanced)”, for example, that can contribute for the construction of a list of describers for Los *Acción S/FL*. One may conclude that the current LOs repositories, despite their possible improvements related to the use and the organization of pedagogical describers, may serve as reference for the increase of recoverability of digital LOLs repositories.

Keywords: Learning Objects of Languages; Recoverability; Describers.

*Acadêmico do curso de licenciatura em Letras - Espanhol e literaturas da língua espanhola, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista de Iniciação Científica no projeto “A produção de OAs para o ensino de E/LE”, com financiamento institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

**Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e coordenadora do projeto de pesquisa “A produção de OAs para o ensino de E/LE”. É responsável pela coordenação do repositório virtual de recursos didáticos *Acción E/LE*, apresentado ao longo do artigo. E-mail: vanessafialho@gmail.com.

Primeiras considerações

A área de ensino de línguas vem sendo constantemente enriquecida por novos debates teóricos, bem como novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que ajudam professores e alunos nesse árduo e longo caminho a se percorrer entre a língua materna e a Língua Estrangeira (doravante LE). Um dos debates que vem acontecendo com bastante frequência na academia diz respeito ao uso de Objetos de Aprendizagem (OAs, de agora em diante), que se destacam como um importante recurso educacional, pois são capazes de aferir um caráter dinâmico, interativo, flexível e motivador ao processo educativo (SILVA; FAGUNDES; BASSO, 2008).

Quanto aos OAs destinados ao ensino de línguas (ver, por exemplo, LEFFA, 2006a; TAVARES, 2007; GARCIA; LEFFA, 2010; GARCIA, 2011, VETROMILLE-CASTRO *et. al.*, 2012), é importante destacar que estes possuem definições bastante amplas, que variam desde “qualquer objeto” até “objeto digital com fim educacional” (LEFFA, 2006a; MCGREAL, 2004). Esta última concepção – objeto digital com fim educacional – vinha sendo dominante na área de ensino de línguas (LEFFA, 2006a), sendo aprimorada posteriormente por outros autores, como Garcia (2011), que contribuiu no sentido de apontar que um objeto digital que possui ‘fim educacional’ é um objeto digital cujo planejamento e apresentação do conteúdo deve estar embasado em uma teoria de aprendizagem.

Contudo, contribuindo ainda mais para o aprimoramento de uma concepção de OA específica para o ensino de línguas, Vetromille-Castro *et. al.* (2012) propuseram o conceito de Objeto de Aprendizagem de Línguas (OAL), que aponta a abordagem comunicativa como o suporte teórico que, até então, nos comentários de Garcia (2011), ainda não estava especificado. Em suma, a principal distinção entre OAs e OALs diz respeito ao enfoque dado ao Ensino Comunicativo de Línguas¹ (CLT), tendo como norte o desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendizes. Um OAL se define por isso.

Esta proposta de concepção formulada por Vetromille-Castro *et. al.* (2012), cumpre esclarecer, é compartilhada pelos participantes do projeto de pesquisa *A produção de Oas para*

¹ Resumidamente, a abordagem comunicativa prima pela ênfase no sentido, na comunicação e na interação entre os falantes. Da mesma forma que Vetromille-Castro *et. al.* (2012), optamos por utilizar a sigla CLT, referente ao termo em inglês *Communicative Language Teaching*, por ser amplamente conhecido e referido na área de aprendizagem de línguas.

*o ensino de E/LE*². Tal projeto se ocupa de investigar, avaliar e produzir OALs específicos para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Os motivos que levam esta concepção a ser considerada até então a mais promissora na opinião do grupo de pesquisa são vários. Por exemplo:

(1) Por apoiar-se teoricamente na abordagem comunicativa, a concepção de OAL não se restringe à neutralidade teórica. Seu suporte teórico, CLT, já há alguns anos mantém-se em constante ascensão na área da Linguística Aplicada (VETROMILLE-CASTRO *et. al.*, 2012).

(2) Ainda por partir do enfoque comunicativo, entende-se que um OAL precisa manter o foco nas necessidades de comunicação do aprendiz (aluno) e, também, deve ter como objetivo facilitar a integração das competências gramatical, sociolinguística e estratégica (VETROMILLE-CASTRO *et. al.*, 2012).

No entanto, vale destacar que, para o presente trabalho, o motivo principal é justamente o fato de que, na revisão de literatura, a pesquisa de Vetromille-Castro *et. al.* (2012) é a que, talvez, aponte com maior veemência a importância de trazer à luz discussões mais voltadas para o viés pedagógico do que para o viés técnico dos OAs e dos OALs. Um exemplo dessa questão é o uso de descritores para armazenar OAs e/ou OALs em repositórios digitais. A característica recuperabilidade, que diz respeito à forma de localização e recuperação de determinado OA ou OALs a partir do acesso ao objeto via descritores, nos dias atuais, está contemplando mais aqueles descritores voltados a informações técnicas do objeto, como “formato do objeto”? Ou estariam contemplando, com o devido e necessário destaque, descritores mais pedagógicos, como “nível (básico, intermediário, avançado)” ou “habilidade comunicativa trabalhada (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral)”?. É o que se pretende descobrir.

Tendo em vista as considerações precedentes, este trabalho tem por objetivo discutir a característica recuperabilidade e sua importância para OALs, sobretudo no que diz respeito à presença de descritores em repositórios digitais. Pretende-se contribuir com as discussões incitadas por Vetromille-Castro *et. al.* (2012) quanto ao uso de descritores pedagógicos, visando buscar em repositórios de OAs possíveis descritores que contemplem o lado pedagógico do referido recurso.

Neste contexto, apresentamos esta pesquisa, que está dividida da seguinte maneira. Primeiramente é feita uma breve discussão sobre o conceito de OAL, suas principais

² Projeto de pesquisa em andamento oficial desde abril de 2012 e registrado pelo número 031354 no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP/CAL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

características e, dentre elas, a característica de recuperabilidade. Na sequência são apresentadas colocações quanto ao armazenamento dos OALs em repositórios digitais e a importância dos descritores, enquanto que, logo em seguida, são apresentados alguns exemplos de repositórios de OAs. Posteriormente é apresentada a metodologia da pesquisa e, depois, os resultados e as devidas discussões. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

1. Objeto de Aprendizagem de Línguas

Um OA, entendido até então como um objeto digital com fim educacional, poderia ser “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (LEFFA, 2006a, p.7). A partir daí, um OA se delimitava a partir das suas 4 características principais, a saber:

1) Reusabilidade: diz respeito à possibilidade de (re)utilização de um OA em outro contexto a partir da capacidade de modificação desse objeto.

2) Interoperabilidade: é a habilidade de transferir e utilizar informações de maneira uniforme e eficiente entre várias organizações e sistemas de informação (GARCIA, 2011), seja em diferentes máquinas, em diferentes navegadores, etc.

3) Granularidade: diz respeito à capacidade de identificar e intervir na forma e no tamanho do OA (ou de suas partes), possibilitando que estas possam ser encaixadas umas às outras, permitindo, desse modo, que o todo inclusive se encaixe com outro todo (outro OA).

4) Recuperabilidade: diz respeito à forma de localização e recuperação de determinado OA a partir do acesso ao objeto.

Com a atual proposta de OAL, feita por Vetromille-Castro *et. al.* (2012), no entanto, dois ‘problemas’ referentes à concepção de OA para a área de ensino de línguas foram possivelmente resolvidos. O primeiro deles é a questão da neutralidade teórica e o segundo é a tendência à valorização do lado técnico do OA, muitas vezes deixando de lado a parte pedagógica.

A neutralidade teórica se define como a noção de que o uso desses objetos não precisa estar necessariamente atrelado a uma determinada teoria de aprendizagem, e é sumariamente rejeitada em muitos segmentos da academia (LEFFA, 2006a). A neutralidade teórica é rebatida por vários autores, como Wiley (2000), Vetromille-Castro *et. al.* (2012) e, ainda, Castro e Sedrez (2011, p.1), que questionam: “Ora, qual é o propósito de um Objeto de Aprendizagem se não há aprendizagem propriamente dita, ou se ela é seriamente comprometida pela falta de

teorias que permitam sua ocorrência?”. O impasse na neutralidade teórica pode ser considerado solucionado com a proposta de OAL de Vetromille-Castro *et. al.* (2012), que tem como embasamento teórico os princípios comunicativos³ propostos por Canale e Swain (1980). Portanto, os OALs “respondem à crítica de serem teoricamente neutros, pois para um OA ser considerado OAL, ele deve ser obrigatoriamente baseado em princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (CLT)” (CASTRO; SEDREZ, 2011, p.1).

Já o problema da valorização dos aspectos técnicos do objeto é evidenciado pelas concepções de interoperabilidade, granularidade, reusabilidade e recuperabilidade. Estas concepções por vezes podem esquecer ou descuidar-se daquele que deveria ser o componente fundamental do objeto: a aprendizagem (VETROMILLE-CASTRO *et. al.* 2012). Um exemplo de característica que ainda nos dias atuais pode ser entendida como demasiadamente técnica é a recuperabilidade. Esta, segundo Vetromille-Castro *et. al.* (2012)

volta a olhar para OAs em repositórios. No momento em que o usuário quiser um OA para compor sua unidade de ensino e/ou de aprendizagem, irá buscar em um repositório. O OA deverá ser facilmente localizado pelo usuário através de metadados. Esses funcionam como etiquetas que descrevem o OA [...] e devem ter sido elaborados com base em teorias que dêem conta da aprendizagem e do ensino, no nosso caso, de línguas. Para efetuar a busca, então, o usuário pode procurar por alguns metadados mais específicos, a fim de localizar o que ele precisa. Até o momento, ouve-se falar de metadados técnicos [...], mas não de metadados pedagógicos, o que, na nossa ótica, negligencia o elemento principal do OA – a aprendizagem (VETROMILLE-CASTRO *et. al.* 2012, p.245).

Assim, a proposta dos OALs de Vetromille-Castro *et. al.* (2012), além de tentar sobrepor a barreira da neutralidade teórica, tenta, também tirar o holofote de questões mais técnicas e dar destaque para questões mais pedagógicas dos OAs.

2. Repositórios digitais e a importância dos descritores

Inicialmente, a concepção de OA como objeto digital não era unânime. Este ponto vinha sendo colocado em debate desde o surgimento das primeiras concepções de OA. Como exemplo, vale citar a apresentação da definição do *Learning Technology Standards Committee*

³ Duas das releituras dos princípios comunicativos de Canale e Swain (1980), feitas por Vetromille-Castro *et. al.* (2012, p.250) para os OALs, são: (1) O OAL deve dar atenção à forma da LE em situações de comunicação, levando o aluno do implícito ao explícito no uso da língua; (2) O OAL deve possuir aspectos sócio-linguístico-culturais da LE e dos próprios aprendizes, para facilitar a aprendizagem da língua.

(LTSC), do *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE), um dos primeiros a expor uma definição para OA, que podia ou não ser digital (LTSC, 2006).

Com o passar do tempo, tal discussão foi perdendo fôlego. Publicações de novas pesquisas referentes ao tema permitiram que estudiosos vislumbrassem certa tendência entre os acadêmicos: um grande número de autores optou por uma definição de OA como objeto preferencialmente (ou necessariamente) digital: Wiley (2000), Schwarzelmüller e Ornellas (2006), Leffa (2006a), South e Monson (2007), Gallo e Pinto (2010), Garcia (2011), Costa e Fialho (2012), Vetromille-Castro *et. al.* (2012) e muitos outros. A explicação para tal tendência reside, sobretudo, no fato de que, em mídia digital, há uma potencialização das quatro principais características de um OA, já apontadas anteriormente. Quanto à característica da recuperabilidade, escopo do presente trabalho, esta foi otimizada justamente pela utilização de repositórios digitais para o armazenamento e catalogação dos objetos.

Vale resgatar aqui, para dar continuidade às discussões, os apontamentos de Gama (2007, p.64): “Para reusar um objeto de aprendizagem é necessário ter acesso a ele com certa facilidade, poder encontrá-lo e recuperá-lo”. Para tanto, é importante que alguns aspectos sejam considerados. Por exemplo, o OA deve estar devidamente disponível em um repositório (GAMA, 2007). Se tal repositório está em meio digital, seu acesso é, evidentemente, muito mais fácil, dinâmico, rápido, seu alcance é estendido a todo o território alcançado pela rede mundial de computadores e seu conteúdo pode ser entendido como facilmente recuperável, apenas para citar os benefícios mais visíveis.

A principal qualidade da Internet, contudo, pode ser entendida também como seu maior defeito. Ao imaginarmos a Internet como a maior biblioteca de OAs já criada, e sempre em constante atualização, como um professor conseguiria orientar-se por ela buscando o OA específico que ele deseja? Conseguiria apenas a partir de uma boa recuperabilidade dos repositórios digitais que visita. Entra aí, então, a importância dos descritores, pois, dependendo de como esse armazenamento de OAs é feito em um repositório digital, e do quão fácil será a recuperação de um OA, será determinado, possivelmente, o maior número de acessos a um OA ou a um repositório de OAs.

Conforme menciona Leffa (2006a), um OA deve também ter seu acesso facilitado, de maneira que o usuário obtenha exatamente aquilo que deseja do modo mais rápido possível. Esse acesso ao objeto desejado é feito através do que na área se convencionou chamar de metadados (“metadata”, em inglês).

O metadado de um objeto educacional descreve características relevantes que são utilizadas para sua catalogação em repositórios de objetos educacionais reusáveis, podendo ser recuperados posteriormente através de sistemas de busca ou utilizados através de *learning management systems* (LMS) para compor unidades de aprendizagem (TAROUCO; FABRE; TAMUSIUNAS, 2003, p.2).

“Os metadados (descrição dos conteúdos) vão permitir que os sistemas efetuem operações automáticas sobre um conjunto importante de recursos (classificação, seleção, busca, recuperação...)” (GAMA, 2007, p.67).

Basicamente, então, trata-se de um sistema de catalogação, como se usa numa biblioteca, em que a ficha do livro informa não apenas sua localização nas prateleiras, mas também fornece descritores, como o título, nome do autor, número de ISBN ou até palavras-chave, permitindo, às vezes, a busca por qualquer um desses descritores (LEFFA, 2006a, p.26).

Não custa repetir que o que se entende por descritores entre pesquisadores de OAs são precisamente os aspectos designados para descrever dado objeto e, de tal modo, aumentar seu nível de recuperabilidade, a partir da facilitação de sua localização e de seu acesso por parte de possíveis usuários. Gama (2007) aponta que um objeto devidamente catalogado facilita a busca e torna seu acesso rápido e imediato, elevando o grau de satisfação do usuário.

De acordo com Gama (2007), um dos melhores exemplos de descrição de OAs é proposto pelo *site Dublin Core Metadata Initiative*⁴, que é aplicável a qualquer tipo de documento digital e contém quinze categorias de descritores: (1) Título; (2) Autor ou criador; (3) Assuntos e palavras chave; (4) Descrição; (5) Publicador; (6) Outros contribuintes; (7) Data; (8) Tipo de recurso; (9) Formato; (10) Identificador do recurso; (11) Fonte; (12) Idioma; (13) Relação; (14) Cobertura e (15) Direitos autorais.

Segundo Leffa (2006a), entre os descritores que têm sido incluídos para descrever os OAs também se destacam aqueles listados por Clark e Rosset (2002), como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Descritores propostos por Clark e Rossett (2002).

Descritor	Alternativas de descrição
Título do objeto	
Língua usada	
Descrição resumida	

⁴ Disponível em <http://dublincore.org/>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

Palavras-chave	
Nome de quem contribuiu	
Papel de quem contribuiu	Autor; Designer educacional; Editor; etc.
Estrutura do objeto	Atômico; Coleção; Hierárquico; Linear; Ramificado; Misto; etc.
Tipo de interatividade	Ativo; Expositivo; Indefinido; Misto
Nível de interatividade	Auto-avaliação; Definição de problema; Diagrama; Exercício; Experimento; Figura; Gráfico; Índice; Questionário; Simulação; Slide; Tabela; Teste; Texto narrativo;
Papel do usuário final	Aprendiz; Autor; Gerente; Professor;
Idade sugerida para execução da atividade	
Contexto sugerido	Educação básica; Educação continuada; Educação média; Educação universitária; Escola técnica; Formação profissional; etc.
Dificuldade	Fácil; Difícil; Muito difícil;

Os dois modelos de grade de descritores apresentados anteriormente são entendidos como modelos gerais, ou seja, são descritores que cabem para descrever OAs em geral. Ademais destes, conforme aponta Leffa (2006a), há de se considerar descritores específicos para a aprendizagem em questão, para não contemplar apenas o lado técnico do OA, deixando em segundo plano o aspecto pedagógico. Em outras palavras, no caso do ensino de LEs, por exemplo, juntamente com os descritores gerais, devem ser considerados os descritores específicos para o viés pedagógico. Assim, Leffa (2006a) atenta para o fato de que uma catalogação de OAs específicos de ensino de línguas deveria, provavelmente, incluir, entre tantos outros descritores, os seguintes: nível de adiantamento (básico, intermediário, avançado), habilidade (fala, escuta, leitura, escrita), tipo de atividade (diálogo interativo, cloze, jogo didático, etc.), campo semântico (cores, peças do vestuário, meios de transporte, etc.), atos de fala (promessa, negação, pedido de desculpa, etc.) (LEFFA, 2006a, p.14).

3. Exemplos de repositórios de OAs⁵

Leffa (2006b), visando contribuir com a demanda de produção e uso de OAs específicos para o ensino de línguas em âmbito acadêmico, concretizou a construção de um repositório de OAs. Trata-se do repositório *ELO* – Ensino de Línguas Online, que possui também um sistema de autoria para a produção de materiais digitais voltados especialmente para o ensino de línguas (ou seja, OAs de línguas).

Com o *ELO* você pode criar diferentes tipos de atividades, incluindo leitura de texto com dicionário acoplado, fazer perguntas e avaliar as respostas do aluno, dar feedback progressivo para cada resposta do aluno, correta ou não, além de outros tipos de atividade. *ELO* não exige instalação e não espalha arquivos pelo seu HD. Pode ser copiado diretamente para uma pasta (*ELO*, 2012).



Imagem 1: Repositório *ELO* - Ensino de Línguas Online⁶.

O acesso ao acervo de dados do *ELO* se dá de maneira equivalente ao uso de descritores, ainda que não de forma convencional. Como pode ser visto na imagem anterior, o visitante se depara com algumas opções de navegação nas diferentes seções do *site*, como as seguintes:

- Autores. Os vários professores de língua que colaboraram com o *ELO* por meio da idealização e desenvolvimento de OAs para o ensino de línguas são divididos aqui por ordem alfabética: de A à D, de E à M e de N à Z.
- Tópicos. Nessa seção, o visitante escolhe o idioma com o qual o OA vai trabalhar. Pode ser Espanhol, Inglês, Português ou Outros (Latim ou outros tópicos).

⁵ Vamos considerar a partir de agora que um repositório é, resumidamente, um ambiente que armazena e facilita a recuperação de um OA. Quando entendemos um OA como um objeto digital com fim educacional, por conseguinte entendemos que o site que aloca vários OAs é um repositório digital de OAs. Ainda não efetuamos pesquisas referentes à classificação de sites como sendo repositórios de OAs ou repositórios específicos de OALs.

⁶ Para maiores informações sobre o *ELO*, visite: <http://www.leffa.pro.br/elo/index.html>.

Estas seções e opções de navegação – descritores usados por Leffa – não deixam de atuar como descritores dos OAs, uma vez que o visitante se depara com a língua usada no OA, o autor do objeto, e posteriormente com outros descritores, como título, tipo de atividade, etc.

Além do repositório *ELO* é oportuno citar aqui o *site Acción E/LE*⁷, repositório de recursos disponíveis gratuitamente na Internet e aptos a serem empregados como ferramentas mediadoras do processo de ensino-aprendizagem de E/LE, por professores (formados ou em formação) e demais interessados no estudo da referida LE. O repositório *Acción E/LE* atualmente é coordenado pelos pesquisadores atuantes no projeto de pesquisa *A produção de OAs para o ensino de E/LE*, já citado em linhas anteriores.

Resumidamente, tal projeto de pesquisa visa contribuir com a comunidade acadêmica adepta ao uso de TICs, em geral, e OALs, especificamente, da seguinte maneira: pretende-se que o repositório *Acción E/LE*, em um futuro não muito distante, seja ampliado e aprimorado de modo a tornar-se um repositório de OALs com alta recuperabilidade. Portanto, a recuperabilidade de um OAL, com bons descritores, que facilitem o acesso dos professores a atividades de seu interesse e que contemplem o viés pedagógico necessário para auxiliar o docente em sua prática, é o grande desafio.

4. Metodologia

Tendo em vista o objetivo do presente trabalho, que é discutir a recuperabilidade dos OALs para o ensino de línguas a partir principalmente da importância dos descritores pedagógicos na facilitação do acesso e recuperação do objeto, apresentamos aqui a metodologia seguida pelos pesquisadores do projeto de pesquisa *A produção de OAs para o ensino de E/LE* para a identificação de descritores próprios para o armazenamento de OALs de E/LE.

Basicamente entendemos que repositórios digitais de OAs tendem a ter descritores que orientem a busca de seus visitantes por objetos específicos. Cabe descobrir se estes descritores são todos técnicos (ou seja, como comentamos anteriormente, descritores gerais) ou se são específicos para o ensino de língua, em outras palavras, descritores pedagógicos. Isso porque entendemos que determinados descritores aplicados a repositórios de OAs podem ser úteis futuramente para a catalogação de OALs, em repositórios específicos, como se pretende que seja o *Repositório Acción E/LE*.

⁷ Para maiores informações sobre o *Acción E/LE*, visite: www.ufsm.br/accionele.

Destarte, foram selecionados justamente repositórios de OAs⁸ de espanhol, assim como o próprio *Acción E/LE*. Na verdade, este foi o ponto de partida para a seleção do *corpus*. Dentro do *Acción E/LE* há uma lista de *sites* que armazenam atividades *online* de língua espanhola. Trata-se da taxonomia *Actividades online*⁹, composta de 7 (sete) *sites* que compõe o *corpus* do presente estudo, a saber: (1) *Ejercicios de español para extranjeros*, (2) *Actividades FORMESPA*, (3) *ELO – Ensino de Línguas Online*, (4) *Lecturas paso a paso de CVC*, (5) *Aveteca de CVC*, (6) *Autoactividades de español em hlrnet.com* e (7) *Más arriba: Spanish Language Exercises*.

O processo metodológico seguido foi o de uma investigação de cunho exploratório nos supracitados *sites* de atividades *online*. A referida investigação exploratória tinha como princípios norteadores a investigação a forma de armazenamento e o nível de recuperabilidade dos repositórios.

A análise do armazenamento e da recuperabilidade, feita com base na revisão de literatura que aborda os descritores (LEFFA, 2006a; CLARK; ROSSET, 2002; GAMA, 2007), teve como critérios de investigação as seguintes questões:

- a) Quais descritores são empregados pelos repositórios? E quais destes são descritores específicos (pedagógicos)?
- b) Qual a média quantitativa de descritores empregados?
- c) Como se dá o acesso aos objetos? De que maneira os descritores são expostos ao visitante do *site*? Os descritores estão expostos de maneira a facilitar o acesso ao OA/OAL?
- d) Há o uso de descritores, tanto gerais quanto específicos, novos? Ou seja, há o uso de descritores (sobretudo aqueles que são pedagógicos) inéditos? Descritores ainda não aludidos na revisão de literatura?

5. Resultados e discussão

Apresentamos a seguir uma tabela com os descritores empregados por cada um dos repositórios investigados. Aqueles descritores considerados específicos para o processo de ensino/aprendizagem de línguas (descritores pedagógicos) também são expostos, em destaque.

Dentre os descritores apresentados, “Nome” pode ser considerado o descritor chave para a identificação e o armazenamento dos OAs.

⁸ Neste momento, ainda não sabemos se esses objetos são OALs ou apenas exercícios ou atividades que poderiam compor um OAL.

⁹ Disponível em http://w3.ufsm.br/accionele/actividades_online.htm.

Tabela 2 - Descritores utilizados pelos repositórios.

	Repositório	Descritores¹⁰	Descritores pedagógicos
1	<i>Ejercicios de español para extranjeros</i>	<i>Nombre; Fecha de inserción.</i>	<i>Tipo de ejercicios (Vocabulario, Escucha, Gramática); Nivel (Principiantes, Intermediarios, Avanzado); Tipo de actividad (Crucigrama, Juego de memoria, etc.);</i>
2	<i>Actividades FORMESPA</i>	Nome; Autor; <i>Material necesario; Duración.</i>	<i>Nivel; Destinatarios; Objetivos (Generales, Específicos y Culturales); Procedimiento.</i>
3	<i>ELO – Ensino de Línguas Online</i>	Nome; Autores (de A à D, de E à M e de N à Z); Tópicos (línguas: Espanhol, Inglês, Português ou Outros).	Tipo de atividade (Cloze, Eclipse, Memória, etc.).
4	<i>Lecturas paso a paso de CVC</i>	Nome;	<i>Información sobre el texto¹¹; Nivel (Inicial, Intermedio, Avanzado); Grado de dificultad (1, 2, 3, 4 e 5); Información sobre la explotación didáctica.</i>
5	<i>Aveteca de CVC</i>	Nome; <i>Tiempo de realización estimado</i>	<i>Nivel¹²; Objetivo; Apartado; Conocimientos previos; Sugerencias de explotación; Nivel (Elemental, Intermedio bajo, Intermedio alto, Superior).</i>
6	<i>Autoactividades de español em hlrnet.com</i>	Nome; Data de publicação; Autor ¹³ .	<i>Categoría (Animales, Cine, Comida, etc.).</i>
7	<i>Más arriba: Spanish Language Exercises</i>	Nome/conteúdo trabalhado	Nome/conteúdo trabalhado

Os descritores “Tempo de realização estimado”, “Duração” e outros semelhantes não foram considerados pedagógicos porque, na concepção de OAL, podemos inferir que a duração do objeto é delimitada pelo uso pedagógico que o professor ou o aluno faz dele. Nesse viés, a característica da granularidade, que é o maior desafio dos teóricos da área (LEFFA, 2006a; VETROMILLE-CASTRO *et. al.* 2012) não tenderia a calcular o tamanho do objeto por sua duração. O OAL teria o tamanho necessário para cumprir seu fim comunicativo, seja ele qual

¹⁰ Aqueles descritores que estavam sinalizados no próprio site, em espanhol, foram transcritos em itálico, enquanto que os demais, que não estavam “nomeados”, ou estavam em português, não.

¹¹ O texto empregado na atividade. Trata-se, na verdade, de “Referências”.

¹² Níveis de referência A1-A2, B1-B2 e C1, com base no *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Para maiores informações: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

¹³ Na verdade, trata-se do perfil *online* da pessoa que publicou o objeto no site. Para a pesquisa, contudo, vamos considerar este descritor como sendo “Autor”.

for. Logo, o tamanho não poderia ser considerado por um tempo pré-determinado. Talvez sugerido, indicado, mas nunca pré-determinado.

Destes repositórios, o *site Más arriba: Spanish Language Exercises* é o que surpreende negativamente pela falta quase total de descritores. Apenas o nome das atividades está exposto, e demais informações podem aparecer ou não se o visitante entrar e testar as atividades por conta própria. Além de o *site* estar em sua maioria estruturado em inglês, inclusive a seção com atividades em espanhol, o único descritor utilizado para apresentar o objeto é o próprio nome deste, que é também o conteúdo gramatical estudado. Exemplos de nome/descritor: “*personal care – el arreglo personal*” e “*por and para*”. Nesse viés, considera-se que o *Más arriba* não possui uma recuperabilidade minimamente considerável, sobretudo em função da falta de descritores, o que justifica o fato de este ser desconsiderado a partir deste momento na pesquisa. Quanto aos descritores pedagógicos, salientamos a presença de “Nível”, já sugerido por Leffa (2006a) na revisão de literatura. Este foi o descritor pedagógico mais utilizado, o que sugere que tanto o *Repositório Acción E/LE* quanto outros repositórios que almejem ser repositórios de OALs devam considerá-lo futuramente em suas listas de descritores.

Ainda sobre os descritores pedagógicos, contudo, lamentamos a falta do descritor “Objetivo(s)” em alguns dos repositórios. Lamentamos porque, para a concepção de OAL de Vetromille-Castro *et. al.* (2012), tal descritor pode ser considerado de suma importância. O objetivo pode ser considerado como o descritor que define se determinada atividade que se apresenta como um OA é um OAL, uma vez que pode ser a partir do objetivo do objeto que se nota o foco comunicativo, característica delimitadora de um OAL. Também é o objetivo que evidencia o viés pedagógico do OAL, entre outros aspectos de grande relevância. Apenas os *sites Actividades FORMESPA* e *Aveteca de CVC* apresentam o descritor “Objetivo(s)”¹⁴.

Sobre a média quantitativa do total de descritores, a somar aqueles que foram listados na tabela 2, podemos dizer que cada um dos repositórios conta com o seguinte número:

- (1) Ejercicios de español para extranjeros – 5 descritores.
- (2) Actividades FORMESPA – 8 descritores.
- (3) ELO – Ensino de Línguas Online – 3 descritores.
- (4) Lecturas paso a paso de CVC – 5 descritores.

¹⁴ Outros sites, como o *Lecturas paso a paso de CVC* e o *ELO – Ensino de Línguas Online*, em determinadas atividades, deixam claro o objetivo destas. Contudo, não na forma de descritores, mas sim já no interior da atividade.

- (5) Aveteca de CVC – 8 descritores.
- (6) Autoatividades de español em hlrnet.com – 4 descritores.

A média harmônica de descritores empregados pelos repositórios é de mais ou menos 5 ou 6, valor bem menor que os 15 descritores propostos pelo *site Dublin Core Metadata* e os 13 descritores sugeridos por Clark e Rosset (2002). Esse número relativamente pequeno de descritores não precisa ser considerado negativo, tendo em vista que os repositórios avaliados utilizaram um número considerável de descritores pedagógicos. Em outras palavras, o número de descritores não precisa ser grande, amplo, como os propostos na revisão de literatura (CLARK; ROSSET, 2002, por exemplo). O número de descritores deve ser preciso. Se o número de descritores for suficiente para enfatizar a finalidade pedagógica do objeto, o número é satisfatório. Este é o caso dos dois repositórios oriundos do portal educacional Centro Virtual Cervantes (CVC). Tanto o *Lecturas paso a paso* quanto o *Aveteca* aplicam descritores pedagógicos.

Quanto ao acesso aos objetos, Leffa (2006a) explica que este pode ser realizado de modo estático ou dinâmico.

O acesso estático pode ser caracterizado como uma árvore invertida em que se parte do tronco para as folhas, de acordo com a taxonomia pré-estabelecida. É estático, porque, quando o usuário chega para iniciar a consulta, a estrutura dos tópicos e as relações entre eles já estão estabelecidas, cabendo, portanto, ao usuário adaptar-se e orientar-se por essa estrutura para chegar ao que deseja. O acesso dinâmico, por outro lado, estrutura-se a cada consulta do usuário. Tipicamente, há uma caixa de diálogo (“dialogue box”), onde o usuário digita o que deseja pesquisar, usando uma ou mais palavras, a partir da(s) qual(is) o sistema sugere, por algum critério de ordenação, uma lista de arquivos a serem consultados (LEFFA, 2006a, p.27).

Todos os repositórios avaliados dispõem de um acesso estático aos objetos, salvo o *Autoactividades de español em hlrnet.com*, que dispõe também de acesso dinâmico, por meio de uma ferramenta de busca. Tanto o acesso dinâmico quanto o acesso estático são possíveis neste *site*.

A maneira como os descritores estão expostos aos visitantes, contudo, deixou a desejar, pois nem todos os *sites* apresentam seus descritores de forma a facilitar o acesso ao objeto. Como no caso do *site Ejercicios de español para extranjeros*, em que os descritores são encontrados dispersados, separadamente, ao longo da navegação. Primeiro escolhe-se o tipo de exercício (*Vocabulario, Escucha, Gramática*) para ser encaminhado a uma página onde se pode escolher o tipo de atividade (*Crucigrama, Juego de memória, etc.*) e ainda vislumbra o nível

(intermediário, básico, avançado...), tudo isso de forma bastante desorganizada. Não é, então, uma questão de falta de recuperabilidade em função da ausência de descritores, muito pelo contrário, pois este repositório em específico emprega descritores classificados como pedagógicos. É uma questão de falta de organização destes descritores, que se encontram relativamente mal distribuídos pelo *site*.

O *site Autoactividades de español em hlrnet.com* também pode ser incluído nesta crítica. Seus descritores não estão organizados, relacionados entre si, mas sim dispersos na página de formas distintas, como é possível ver na imagem a seguir.



Imagem 2: Autoactividades de español em hlrnet.com¹⁵.

Como já comentado, felizmente o *Autoactividades de español em hlrnet.com* conta com a ferramenta de busca, de acesso dinâmico, o que aumenta seu nível de recuperabilidade.

Por outro lado, também podemos citar os exemplos dos *sites* que disponibilizam um tipo de tutorial quanto ao objeto a ser utilizado, que seria uma alternativa de melhoria para os *sites* que não organizam seus descritores em um espaço lógico. Os *sites Actividades FORMESPA* e *Lecturas paso a paso de CVC* são modelos de repositórios com tutoriais com informações sobre o OA e seu uso para fins de aprendizagem de línguas. A boa notícia é que estes tutoriais, em

¹⁵ Disponível em: <http://hlrnet.com/taller/?s=Comida&search=Search>.

sua maioria, são constituídos de informações pedagógicas, para auxílio tanto do professor quanto do aluno.



Nivel: A1
Destinatarios: jóvenes y adultos

OBJETIVOS GENERALES

Repaso de las destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Practicar las formas del presente de indicativo en verbos irregulares.
- * Estimular la creatividad en la expresión escrita y oral.
- * Hablar de relaciones personales.
- * Repaso de vocabulario básico.
- * Valoración del contexto para la comprensión.
- * Contraste IR / VENIR.

OBJETIVOS CULTURALES

Ampliar los conocimientos de México a través de sus productos típicos y de su música.

MATERIAL NECESARIO

Imagem 3: Tutorial para uma das atividades do repositório *Actividades FORMESPA*¹⁶

O uso de tutoriais, ainda que seja um exemplo de boa organização de descritores (no sentido de estarem agrupados, bem distribuídos, relacionados harmonicamente entre si, em uma sequência lógica), não necessariamente é sinal de boa recuperabilidade. No caso dos dois *sites* citados, que apresentam tal tutorial, não são aplicados *hiperlinks*, o que não colabora com a navegação do *site*. São exemplos, então, de um bom modelo de organização de descritores, mas não de boa aplicação de recuperabilidade.

Além da presença do tutorial, alguns *sites* também disponibilizam junto a este uma breve descrição do objeto, o que pode ser considerado fator de melhoria da recuperabilidade, pelo menos no sentido de antecipar ao visitante do repositório algumas informações básicas sobre o

¹⁶ Disponível em: <http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/cpolo-venegas.pdf>.

OA. A seguir, apresentamos como exemplo a descrição da atividade da música *Limón y Sal*, da cantora Julieta Venegas, ilustrada na imagem anterior: “*Ejercicios basados en la canción de esta cantante mexicana orientados a afianzar la conjugación irregular del presente de indicativo*”. Além do *Actividades FORMESPA*, o *ELO* também apresenta descrições básicas. O benefício no uso de descrições gerais e resumidas do objeto é justamente contemplar esses vários descritores que podem ser, por um lado, técnico e, por outro, pedagógico. “Tipos de atividades” ou “Conteúdo trabalhado”, entre outros descritores, poderiam ser contemplados e resumidos em descrições básicas como: “WebQuest que trabalha os pontos turísticos da cidade de Madrid, na Espanha”, por exemplo.

Por fim, a última questão norteadora das análises nos repositórios trazia como tema o uso de descritores, tanto gerais quanto específicos, inéditos, ainda não vistos na revisão de literatura. Não foram encontrados descritores novos, mas foi notada a ausência de dois descritores que, na concepção dos autores da pesquisa, deveriam ser explorados em repositórios de OAs e OALs:

1) Acessibilidade. Já é de conhecimento geral que as TICs podem beneficiar significativamente Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs) nos processos de ensino-aprendizagem. Isso é bastante difundido inclusive por alguns autores que debatem o uso de OAs para pessoas com deficiência visual ou sujeitos surdos, a modo de exemplo¹⁷. Com isso, torna-se evidente a importância de um descritor que trate de apontar se determinado OA ou OAL cabe para determinadas PNEEs.

2) Variedade linguística. Como acréscimo aos descritores de línguas, um descritor que aparenta ser importante para a descrição de OAs/OALs específicos de E/LE, seria a variação da língua utilizada ou, talvez, a origem do referido objeto. No caso, a finalidade de tal descritor seria indicar se tal recurso contempla determinada variante ou a explora, como é o caso do *voseo*, o uso do pronome *vos* em países como Argentina e Uruguai. Também estaria incluso neste descritor a questão de o objeto haver sido produzido para aprendizes de diferentes línguas maternas. Este parece ser um descritor necessário se considerarmos as especificidades do processo de aprendizagem de E/LE para as diferentes línguas maternas dos aprendizes. Por exemplo, se um OAL tiver como público-alvo aprendizes ingleses de língua espanhola, o

¹⁷ Destacamos os seguintes pesquisadores: (1) Elton Vergara Nunes, doutorando em Engenharia e Gestão do Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina, e autor de pesquisas sobre TICs acessíveis a pessoas com Deficiência Visual (DV) e construção de OAs acessíveis. (2) Nairana Hoffmann Sedrez, mestranda em Letras, pela Universidade Católica de Pelotas, e autora de pesquisas sobre OALs na aplicação a alunos ouvintes e surdos.

professor de espanhol para brasileiros deverá ser informado disso e usar tal objeto se assim julgar importante, necessário.

6. Considerações finais

O impacto esperado pelos propositores e pesquisadores dos OALs considera, sobretudo, a facilitação tanto do processo de ensino e aprendizagem quanto do trabalho docente, principalmente quanto à otimização do tempo. Um OAL que possa ser, antes de reusado e adaptado, facilmente localizado, identificado e recuperado, justifica a importância da característica recuperabilidade.

Sob essa perspectiva, apresentamos o seguinte problema hipotético: um professor de E/LE, ao procurar determinado OAL, com características específicas e que possa ser usado para dado fim, acaba se deparando com o “infinito ao seu redor” que é a Internet hoje em dia. Mesmo ao buscar em um repositório digital, este professor não consegue localizar o OAL desejado, possivelmente porque há uma evidente baixa (ou total ausência) de recuperabilidade em tal *site*. Na situação ilustrada, o longo tempo que o docente empregaria para encontrar um OAL que se enquadre em suas pretensões pedagógicas colocaria em xeque a importância do próprio objeto. Afinal, se tanto tempo é consumido para encontrar – recuperar – um OAL, valeria muito mais a pena para o professor consumir esse mesmo tempo produzindo seu próprio objeto, à sua própria vontade e necessidade. Eis aí a importância da recuperabilidade e o papel dos descritores em repositórios digitais.

Diferentemente do que prevíamos no início desta pesquisa, encontramos uma quantidade notável de descritores pedagógicos, embora estes não estejam organizados e bem explorados nos repositórios analisados. Não concluímos, portanto, que há uma preferência por descritores técnicos ao uso de descritores pedagógicos, como imaginávamos anteriormente, o que é uma boa notícia. Evidentemente, alguns descritores pedagógicos ainda precisam ser incorporados e melhor aplicados, como é o caso do descritor “Objetivo(s)”, por exemplo. Ainda assim, os resultados podem ser mais positivos do que poderíamos esperar no início da investigação, pois descritores pedagógicos estão sendo aplicados.

Concluímos, isso sim, que os repositórios precisam melhorar seu nível de recuperabilidade no que diz respeito à forma de organização e disposição de seus descritores em suas páginas. Mesmo a presença de muitos descritores pode ser prejudicada se estes não

estão organizados, dispostos de maneira clara ao visitante, atuando por meio de combinação de informações, etc.

Este problema pode ser solucionado justamente a partir de uma análise comparativa de repositórios, em que o melhor de cada repositório pode servir como exemplo para o aprimoramento da recuperabilidade de um *site* que armazene OAs/OALs. Ao considerarmos que a forma como estão dispostos os descritores presentes nos tutoriais do *Actividades FORMESPA* e que o acesso estático do repositório *ELO*, por exemplo, são ideais, podemos entender que a combinação de ambos é um bom exemplo de como um repositório digital de OALs deveria ser. Ao considerarmos que as duas possibilidades de acesso aos objetos – dinâmico e estático – do *Autoactividades de español em hlrnet.com* é o mais indicado, podemos entender que um repositório deva ofertar ambas as alternativas a seus visitantes. E assim por diante.

Além de “Nome”, descritores pedagógicos como “Nível” e “Objetivo”, entre outros, são essenciais, pelo que podemos ver nos repositórios, da mesma maneira que certos descritores ainda não experimentados, como “Acessibilidade”. Apenas o uso de tais descritores, contudo, não é sinal de boa recuperabilidade, ou de recuperabilidade pedagógica, pois a desorganização da distribuição dos descritores no *site* pode não ajudar o acesso ao recurso visado.

Esperamos com os resultados desta pesquisa que não apenas o *Repositório Acción E/LE*, que futuramente armazenará OALs sempre visando um alto nível de recuperabilidade, tenha se beneficiado com os resultados obtidos. Esperamos que todos os repositórios, seja de OAs, de OALs ou de TICs em geral, possam aprimorar cada vez mais seu nível de facilitação de acesso aos recursos que armazenam em seu interior.

Referências

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, p.1-47, 1980.

CASTRO, P. Z.; SEDREZ, N. H. A reusabilidade do Objeto de Aprendizagem de Línguas em seus dois vieses. In: XX CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. **Anais**. Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

CLARK, R.; ROSSETT, A. Learning Solutions - Learning Objects: Behind the Buzz. **Chief Learning Officer Magazine**, 2002. Disponível em http://clomedia.com/articles/view/learning_solutions_learning_objects_behind_the_buzz/6. Acesso em 11 junho 2006.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Objetos de Aprendizagem para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: definição e perspectiva teórica. In: XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL IN LETRAS. Língua e Literatura na (pós-)modernidade. **Anais**. Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2012.

ELO. **Ensino de Línguas Online**. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/elo/>. Acesso em 29 julho 2012.

GALLO, P.; PINTO, M. das G. Professor, esse é o objeto virtual de aprendizagem. **Revista Tecnologias na Educação**, vol. 2, n. 1, p.1-12, 2010.

GAMA, C. L. G. da. **Método de construção de Objetos de Aprendizagem com aplicação em métodos numéricos**. 2007. 210f. Tese (Doutorado em Métodos Numéricos em Engenharia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 2007.

GARCIA, S. C.; LEFFA, V. J. Percepção e uso da informática por um grupo de professores da área de Letras. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 10, n. 3, p. 327-337, set./dez. 2010.

GARCIA, S. C. **Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na Epistemologia Histórico-Cultural**. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, vol. 12, n. 2, p. 15-45, 2006a.

_____. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. **Letras de Hoje**. vol. 41, n. 144, p. 189-214, 2006b.

LTSC. **Learning Technology Standards Committee**. Disponível em <http://ltsc.ieee.org/wg12/>. Acesso em 10 agosto 2012.

McGREAL, R. Learning objects: A practical definition. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (IJITDL)**, vol.9, n. 1, 2004. Disponível em http://www.itdl.org/journal/sep_04/article02.htm. Acesso em 10 maio 2012.

SCHWARZELMÜLLER, A. F.; ORNELLAS, B. Os Objetos Digitais e suas Utilizações no Processo de Ensino-Aprendizagem. In: 1ERA CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE. **Anais**. Guayaquil, Equador, 2006.

SILVA, J. T.; FAGUNDES, L. da C.; BASSO, M. V. Metodologia de apoio ao processo de aprendizagem via autoria de objetos de aprendizagem por alunos. **Novas Tecnologias na Educação**, vol. 6, n. 1, 2008.

SOUTH, J.; MONSON, D. A **University-wide System for Creating, Capturing, and Delivering Learning Objects**. Disponível em <http://reusability.org/read/chapters/south.doc>. Acesso em 12 agosto de 2012.

TAVARES, A. C. **O papel dos objetos de aprendizagem no ensino de línguas**: uma análise em cursos on-line de espanhol como língua estrangeira. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2007.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. C.; TAMUSIUNAS, F. R. 2003. Reusabilidade de objetos educacionais. **Novas Tecnologias na Educação**, vol. 1, n. 1, 2003.

VETROMILLE-CASTRO, R.; MOOR, A. M.; DUARTE, G. B.; SEDREZ, N. H. Objetos de Aprendizagem de Línguas: uma proposta. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Org.). **Aprendizagem de Línguas - a Presença na Ausência**: CALL, Atividade e Complexidade. Pelotas: Educat. 2012. p.241-256.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. (Org.). **The instructional Use of Learning Objects**. Online Version. 2000.

Artigo recebido em: 28.02.2013

Artigo aprovado em: 12.04.2013

A fala ecológica na perspectiva benvenistiana da enunciação

Echolalic speech from benvenistian enunciation perspective

Carla Regina Murad*
Juliana Vilela Alves**

Resumo: O objetivo deste artigo é problematizar o conceito de ecolalia como “patologia da fala” por meio do questionamento de alguns conceitos tradicionais do senso comum que vigoram em nossa sociedade sobre língua, fala e sujeito. A teoria da enunciação de Èmile Benveniste (2005) propõe um olhar diferente sobre a língua e a fala que, por sua vez, gera implicações tanto de cunho individual, para o falante, como social, para aqueles com quem o falante convive. A presente análise da fala de uma criança de três anos com diagnóstico de ecolalia foi baseada no Aparelho Formal da Enunciação (BENVENISTE, 2006) que, aliada aos estudos linguísticos que compreendem tal patologia como um sintoma da linguagem (FLORES, 2007), tornam o sujeito “único e irreduzível” (NORMAND, 1996).
Palavras-chave: Linguística; Enunciação; Fala; Ecolalia.

Abstract: This work aims at questioning the concept of echolalia as a “speech pathology”, through the mobilization of common and traditional senses that emerge in our society concerning language, speech and subject. The enunciation theory of Èmile Benveniste offers a different approach towards speech and language with implications not only for the child as an individual but also for others with whom he/she lives. The present analysis of a three-year-old child’s speech with a diagnosis of “echolalia” was based on the Formal Apparatus of Enunciation (BENVENISTE, 2006) together with linguistic studies which defines such pathology as a language symptom (FLORES, 2007), revealing a “unique and irreducible” individual. (NORMAND, 1996).

Keywords: Linguistics; Enunciation; Speech; Echolalia.

Introdução

“[...]o ato de fala parte de mim e ninguém pode falar por minha boca, da mesma forma que não pode ver por meus olhos ou experimentar o que eu sinto[...].”
(BENVENISTE, 2006, p.77)

A ecolalia é comumente entendida como sendo uma repetição ou cópia que uma pessoa faz de frases outras vindas de seus interlocutores. A fala repetitiva, então, soaria como um “eco”, e o indivíduo como um papagaio, um ser desprovido de espontaneidade, identidade ou autoria. A patologia é comumente considerada um distúrbio de linguagem a ser extirpado da fala e tem sido considerada evidência de uma limitação de entendimento do falante quando comparada ao desempenho linguístico normal ou ao falar correto.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista CAPES.

** Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia e docente no IFTM-Uberlândia.

Na perspectiva teórica benvenistiana da enunciação, não existiria erro na fala e a comunicação não passaria de uma consequência da mesma. O falar diferente, fruto da subjetividade de um indivíduo, seria uma projeção de sua singularidade, pois a linguagem é o próprio lugar da subjetividade, o que define o homem. Ela possibilita ao locutor se apresentar ao seu interlocutor como sujeito da linguagem e, assim, por meio da intersubjetividade, têm a oportunidade de se significarem.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, procuramos demonstrar como Benveniste problematiza alguns conceitos linguísticos até hoje arraigados em nossa sociedade e a implicação dos mesmos para noções que fundamentam as perspectivas epistemológicas de seu trabalho. Na segunda, buscamos fundamentar nossa análise, introduzindo os principais elementos da teoria da enunciação de Benveniste. Na terceira e última parte, analisamos as irregularidades linguísticas de C, uma criança de três anos com diagnóstico de “distúrbio da fala/ecolalia”, a partir da abordagem enunciativa da linguagem.

Principais conceitos e implicações da teoria da enunciação de Benveniste

No capítulo 21 da parte V de “Problemas de Linguística Geral I”, intitulado “Da subjetividade na linguagem” (2006, p. 284), Benveniste problematiza dois conceitos amplamente difundidos na sociedade. O primeiro é a concepção de língua como instrumento de comunicação. Segundo o autor, instrumentalizar a língua implica em adotar uma “noção simplista a respeito da linguagem” cujas razões são um tanto confusas. A primeira porque “os homens não encontraram um meio melhor nem mesmo tão eficaz para comunicarem-se”, sendo a língua então tomada pelo ou equivalente a um instrumento. E a segunda é porque a linguagem apresenta “disposições que a tornam apta a servir de instrumento”, produzindo a ilusória noção de transmissão. Na verdade, pode-se depreender que o princípio que governaria a comunicação tal como é concebida pela nossa sociedade seria o da **transmissibilidade**, ou seja, a propriedade de transmitir algo a alguém, o que é um pouco diferente de transmissão, que sugere um afastamento entre homem, que estaria na origem do processo, e língua, oportunizando a falsa impressão de que a língua é um objeto separado do homem. Em suas palavras:

Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclina-mos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo

descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. (BENVENISTE, 2006, p. 285)

Uma outra crença que Benveniste desmistifica é a possibilidade de se pensar em uma origem da linguagem ou que existiriam línguas primitivas ou formas de comunicação primitivas como os desenhos das cavernas que evoluíram para formas de comunicação mais complexas como a língua. A concepção de ‘evolução linguística’ é que estaria sendo questionada aqui.

É na noção de língua enquanto sistema de signos linguísticos que todo o aparato teórico de Benveniste se sustenta (2006, p. 224). A forte influência de Saussure, seu precursor nos estudos sobre a língua, pode ser vislumbrada na fundamentação de sua teoria de duas maneiras. A primeira passa pelo entendimento de que língua é sistema e não conjunto de elementos, ou estrutura, fato que gera implicações, tal como a de que não há uma essência na língua a ponto de ser possível entender a existência humana separada da linguagem. A assertividade de Benveniste esclarece:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a.[...]É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (idem, *ibidem*)

Ao se organizarem na inter-relação entre si, por oposição uns aos outros, ou diferença e negação, um signo é o que o outro não é, ou seja, ele ocupa uma posição convencional; os signos, cada um deles estruturado em significado e significante, constituem um sistema pelo princípio da arbitrariedade. Benveniste explica que considerar o signo encerrado em si mesmo, “como portador de um valor” (p.58), é o mesmo que eliminar a arbitrariedade, pois o conceito sugere relação entre dois ou mais signos. O valor deve ser entendido como “um atributo da forma, não da substância”. Portanto, a relação deve existir entre um signo e outro e não entre as partes, significado e significante, que compõem o signo. Em suas palavras: “É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe.” Não há estágio intermediário; ou está na língua ou está fora da língua, “*tertium non datur*”. (idem, p. 227).

O segundo conceito, também arraigado em nossa sociedade, é uma implicação do primeiro e diz respeito à relação do homem com a língua. Em ambas as citações anteriores, Benveniste coloca a língua como parte do homem, de sua natureza, e não fora, ou *a priori* dele. Apesar de o movimento de ir e vir das palavras sugerir uma troca, nada justifica acreditar que

o homem tem o poder de emitir e captar uma mensagem que foi transmitida ou comunicada. Observamos o quanto estamos sujeitos à língua quando falamos “não foi isso que eu quis dizer” ou “você não me entendeu”. Como bem disse Saussure, “o homem não é o senhor da língua” (2006). Portanto, a refutação do caráter externo da linguagem em relação ao homem, o que equivaleria dizer que língua é um objeto e como tal, pode-se medir a capacidade cognitiva de um homem pelo seu desempenho, sua fala, é essencial para o estabelecimento de um marco conceitual para o entendimento da proposta enunciativa de linguagem benvenistiana.

Essa sujeição à língua que é sistêmica produz efeitos no homem. Ao mesmo caberia uma posição ou lugar na língua, que Benveniste denominou de “subjetividade”, a uma capacidade do locutor de se propor como sujeito. Ela é definida não pela experiência de ser, mas pela garantia da consciência. Benveniste não utiliza o termo ‘sujeito da enunciação’ ou ‘sujeito do inconsciente’. A palavra ‘sujeito’ aparece na seguinte frase: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*: porque só a linguagem fundamenta a realidade, na *sua* realidade, que é a do ser, o conceito de ‘ego’.” (BENVENISTE, 2006, p.286) É o “ego” que enuncia. No entanto, para saber-se consciente é preciso de algum contraste, criado por uma condição de diálogo. A partir da noção de polaridade de pessoas na linguagem, ou posições, como as categorias pronominais vazias, ou seja, desprovidas de significado até serem empregadas, como as formas pronominais “eu” e “tu”, Benveniste conclui que a comunicação é consequência pragmática da ocupação desses lugares, dessas posições, das quais precisamos para nos apresentar, para o nosso ser emergir, para que possamos ser singulares, únicos. A noção de polaridade é única e inerente à linguagem. Não há nada semelhante na natureza. Como bem diz Benveniste:

Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição “interior/exterior, e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure-se um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem. (BENVENISTE, 2006, p. 286)

Há que se esclarecer que a complementaridade é dada pelas posições, ora de ouvinte ou locutário ou no exterior, ora de falante, ou locutor ou no interior do processo do ato de falar, que podem se alternar indefinidamente, ao se movimentarem nessas posições. Novamente, o diálogo assume o papel *si ne qua non* de condicionante da entrada ou emergência do sujeito na linguagem.

A teoria: o Aparelho Formal da Enunciação

Um dos princípios que norteiam os estudos da Enunciação de Benveniste é o de considerar a língua em uso, ou seja, em funcionamento, surgindo daí a noção de enunciação como “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (2006, p.82). Em seu texto *A forma e o sentido na linguagem*, ele afirma que “a linguagem significa” (p. 222), sendo essa a sua “vocação original” e bem antes de servir para comunicar, “a linguagem serve para viver”. É ela que possibilita a existência da sociedade e da humanidade. Nesse texto, Benveniste fala aos filósofos sobre a noção de semântica e a sua expressão na língua por meio de frases. Segundo o autor:

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. [...] Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência. (BENVENISTE, 2006, p.229)

No *Aparelho formal da enunciação*, Benveniste propõe um quadro geral de possibilidades a serem investigadas pela teoria da enunciação, cujo objetivo seria o estudo das organizações linguísticas em uso, em situações dialógicas específicas em que estão significando. Ele inicia o capítulo distinguindo o emprego das formas do emprego da língua para poder propor o conceito de enunciação. Segundo ele, “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (p. 82). Em seguida, ele esclarece que a fala é o lugar onde se deve buscar o sentido, a partir das marcas do sujeito das formas, ou seja, sempre dentro dos limites e das possibilidades do sistema linguístico e na perspectiva relacional.

São três os aspectos por meio dos quais se pode estudar o processo da enunciação: 1) o fenômeno da realização vocal da língua nas diversas situações enunciativas, ou seja, as vocalizações individualizadas, 2) o fenômeno da semantização, isto é, como o sentido se forma em palavras e 3) os instrumentos de sua realização.

Segundo Benveniste, a enunciação pode ser definida em relação à língua como um processo de apropriação (p. 84). Em suas palavras, “o locutor se apropria do aparelho formal

da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.” (idem) Segundo Normand:

Sua função é a de tornar possível a significação, atualizando nas frases diferenças formais que, de outro modo, ficariam vazias; mas essa função está ligada a um ato de apropriação que nunca tem um ponto fixo, já que ele é próprio de um sujeito inatingível, cada vez mais único e irreduzível. (NORMAND, 1996, p.149)

Em outras palavras, as marcas que devem ser buscadas na língua são as formas linguísticas, ou seja, os pronomes, as flexões verbais, os advérbios é o que deve ser o ponto de partida para se buscar como o sujeito se propõe como ser de linguagem.

Toda enunciação é uma alocação, pois ao se declarar locutor imediatamente se “implanta o outro diante de si” (BENVENISTE, 2006, p. 84), denominado de alocutário, a condição dessa apropriação da língua é a necessidade do locutor de referir pelo discurso, ao passo que para o outro, o alocutário, é a possibilidade de “correferir identicamente no consenso pragmático que faz de cada locutor um colocutor”. Estes são os pré-requisitos ou as condições iniciais para o que se denomina de “encaixe” ou “efeito pragmático” entre interlocutores.

Segundo Benveniste, desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar o comportamento do alocutário, ele dispõe de um aparelho de funções: a *interrogação*, cuja enunciação é construída para suscitar uma “resposta”, “por um processo linguístico que é ao mesmo tempo um processo de comportamento com dupla entrada” (p. 86), isto é, dupla entrada no sistema linguístico, como falante que enuncia e ouvinte que escuta sua própria interrogação. A *intimação* ou ordens, apelos provenientes dos imperativos e vocativos, “implicam um relação viva e imediata do enunciador ao outro”. A *asserção*, que visa “comunicar uma certeza”, é a “manifestação mais comum da presença do locutor da enunciação”. Por fim, nessa categoria organizam-se todos os tipos de modalidades formais pertencentes aos verbos, como os modos e as fraseologias.

Benveniste afirma que a “acentuação da relação discursiva com o parceiro, real ou imaginado, individual ou coletivo é o que caracteriza a enunciação” (p.87). Essa característica é denominada de “quadro figurativo da enunciação” ao colocar duas “figuras” ou “protagonistas”, uma representando a origem e a outra o fim da enunciação, alternadamente, formando, assim, a estrutura do diálogo. O monólogo é considerado uma “variedade do

diálogo”, “um diálogo interiorizado, formulado em linguagem interior entre um eu locutor e um eu ouvinte” (p. 87).

Outra prática comunicativa a ser analisada é a “*comunhão fática*”, isto é, processo em que o discurso, sob a forma de um diálogo, estabelece uma colaboração entre os indivíduos para preencher uma função social, seu principal objetivo: perguntas sobre saúde e comentários sobre o tempo são trocadas não com a finalidade de informar ou expressar pensamentos ou ainda refletir, seja intelectualmente ou não, sobre algo que foi dito.

Em suma, Benveniste deixa em aberto as várias possibilidades de desdobramentos que deveriam ser analisadas na perspectiva enunciativa. O objetivo da nossa análise é justamente colocar em xeque a posição tradicional que C ocuparia em relação à língua, na perspectiva da enunciação de Benveniste, explorando, por meio das marcas linguísticas que C deixa na língua ao se subjetivar, em situações dialógicas com a sua mãe.

Metodologia e análise

Após uma breve descrição de C, sobre a qual foi realizada a análise, utilizaremos as categorias propostas por Benveniste para como ponto de partida para uma breve análise de sua fala.

C é uma menina de três anos que iniciou a fala, de fato, após uma cirurgia que ocorreu ao completar dois anos; uma laparoscopia de correção da válvula esofágica para estancar o frequente refluxo. No período anterior ao procedimento cirúrgico, no entanto, há registro apenas de comportamentos e atividades fisiológicas como balbucios, risos e choros feitos pela mãe de C. Nada de muito significativo linguisticamente havia sido ainda produzido. O contato visual com C também era problemático antes da cirurgia. À medida que C se recuperava das consequências do refluxo, sua linguagem também apresentava mudanças. Hoje, a fala de C é definida por neurologistas como “atrasada”.

O *corpus* retrata a situação linguística atual de C, à época do registro dos dados com exatos três anos e dez meses. Foram selecionados trechos com pequenos diálogos e uma cena noturna em que C consegue produzir uma “conversa” mais longa do que de costume com sua mãe. A fala de C é permeada de formas exclusivas de endereçamento. Procuramos manter a fidelidade ao reproduzir as falas de C, para que elas pudessem ser escrutinadas a contento. Analisaremos as seguintes instanciações: produções fônicas, interrogações, monólogos e diálogos.

Enunciações fônicas

Observando os segmentos abaixo, nota-se que há, na enunciação, uma modificação fonêmica que torna a fala de C em relação à fala da irmã um pouco diferente, colocando em cheque a afirmação de que a fala de C é ecológica. Em (1), durante brincadeira de apostar corrida com a irmã, pelo acréscimo do fonema /r/ e supressão do /u/ em ‘vou’, ocasionando uma elisão que torna o enunciado singular, e não repetitivo, se levarmos em conta que o contexto permitia uma repetição: o grito de largada de ambas. No entanto, a subjetividade de C emerge na cadeia linguística, na posição “eu”, de locutora.

A (irmã): “Lá vou eu! “
B (C): “Lá vorreu!”

Outros exemplos podem ser observados das falas já apropriadas que ouviu da mãe, dos colegas da escola, da professora, irmã, enfim, todos os ‘outros’ que a constituem. No entanto, eles trazem evidências de singularidade, pois C imprime sua própria marca ao pronunciar com diferença as palavras que a estão constituindo, o que afastaria a concepção da existência de um ser ecológico, repetitivo. As formas observadas neste *corpus* foram: “titi” – “assistir”, “Jub Jub” – “Jup Jup” (personagem), “chá” – “já” e “gustoso” – “gostoso”.

Enunciações com dupla entrada: interrogações e monólogos

Interrogações

(Dirigindo-se à gaveta de DVDs)

C: “Ce qué titi Jub Jub?”

C: “-Não.”

C: “Ce qué titi Hello Kitty?”

C: “- Não.”

C: “Ce qué Babar?”

C: “-Não.”

(Dirige-se ao armário da cozinha e pega o suco)

C: “Cê qué suco?”

(Aproximando-se do fogão, próximo à mãe)

C: “Cê tá com fome?”

Essa seleção de interrogativas que podem parecer “repetições” ou “ecos” da fala da mãe é a forma com que usa literalmente a dupla entrada na língua para pedir algo. Na primeira fala, ela pergunta se a mãe quer assistir algum desses DVDs. Mas, na verdade, é ela quem se dirige à gaveta de DVDs, pega o DVD que a interessa e liga o aparelho e a TV. Nessa situação, tem-se implicitamente: “Eu não quero assistir Jup Jup, nem Hello Kitty e nem Babar. Vou procurar outra coisa na gaveta.” No caso de oferecer suco, acontece da mesma forma. Ela oferece o suco e vai até o armário da cozinha pegar a caixinha do suco. Subentende-se: “Eu quero suco.” Do mesmo modo acontece com a terceira pergunta. Ao perguntar se estou com fome, senta-se na mesa e aguarda o jantar ficar pronto e ser servido. Aqui, similarmente ao exemplo anterior, pode-se inferir “Estou com fome”. Pode-se pensar que houve aqui uma inversão de polaridades, em que “tu” significa “eu”. Mas, pode-se entender também que a pergunta serve ao alocutário assim como ao locutor, ou seja, o endereçamento ocorreu simultaneamente entre as posições, ocasionando um ‘curto circuito’ no sistema dialógico.

Monólogos

Ao acordar, C enuncia: “Hi-five volta já!”, com entonação e a voz mais afinada, e uma leve mudança no fonema /j/ (volta “chá”). Hi-five é um programa infantil do Canal Discovery Kids. Os apresentadores dos programas geralmente não aparecem, mas pode-se reconhecer, pelas suas vozes, que são crianças. Ao enunciar essa frase, C parece estar preenchendo as duas posições “eu” e “tu” ao mesmo tempo.

Um outro exemplo evidencia a dupla entrada de C no sistema. Ao enunciar as falas da professora e dos colegas em “A: Quem qué casar com o Bruno? A: –Eu! Quem qué bolo gostoso? A: –Eu! Quem qué brigadero de morango? A: Eu!”, ocupa, as duas posições ao mesmo tempo, ou seja, a de locutora e alocutária, evitando ou resistindo ao diálogo, por meio do monólogo.

Enunciações com comunhão fática: diálogos

Os próximos trechos são evidências de que o diálogo produziu o encaixe ou efeito pragmático esperado pelo alocutário, cumprindo uma função social, possibilitado pela mobilização das posições no jogo da linguagem por meio da intersubjetividade:

Se aproximando da porta da cozinha onde a mãe estava cozinhando: “*Humm! Que*

cheirinho de omelete!”

No banheiro, após ter evacuado, olha para a mãe e diz: “*Cocô sozinha!*”

O fato de C ter tomado a iniciativa espontaneamente para se endereçar à mãe, como no primeiro exemplo, ou seja, em uma situação específica, não condiz com o diagnóstico de ecolalia pura, mas uma ecolalia funcional, isto é, em que as repetições funcionam comunicativamente. C se subjetiva, pois se infere pela sua exclamação, que ela “gosta” de omelete. Sua fala surtiu o efeito pragmático da comunicação, ou, cumpriu sua função social, porque não despertou uma reflexão intelectual ou qualquer tipo de reflexão no ouvinte. De forma semelhante, no segundo exemplo, C, através da atualização do adjetivo na forma paradigmática do feminino, emerge na cadeia linguística e se subjetiva, novamente cumprindo a função social de estar agindo corretamente, como se espera de uma criança que está aprendendo as regras sociais próprias dessa faixa etária.

Enunciações com endereçamento e encaixe

Apontando para o céu:

C: “*arco íris*”...

Mãe: “Arco íris? Não tem arco-íris.”

C: “*Qué vê arco-íris!*” (quase inaudível)

Com um chinelo só no pé:

C: “*Cadê o chinelo da Hello Kitty?*”

Mãe: “Não sei. Vamos procurar?”

C: Dá a mão para a mãe.

No primeiro exemplo, a atualização da forma “quero” ou “qué” evidencia a emergência de C como sujeito da linguagem, pois apesar da ausência pronominal, ela usa a flexão do verbo denotando o indivíduo que profere a enunciação, a autoria do enunciado. No segundo, através da interrogativa, C convoca a participação da mãe na busca pelo chinelo, cumprindo a função persuasiva das interrogativas, que é o de influenciar o comportamento do alocutário, tornando-o um colocutor, dando-lhe a “possibilidade de correferir identicamente.” (BENVENISTE, 2006, p. 84)

Considerações Finais

A teoria da enunciação de Benveniste oferece hipóteses que se diferem das hipóteses tradicionais sobre língua e o falante porque coloca este último no centro do processo de apropriação da linguagem. Com isso, o fenômeno da “ecolalia” pode resultar possibilidades diferentes sobre o ser enunciado ao ser observado na relação dialógica com o outro, fazendo-o transmutar de papagaio repetitivo e chegar ao status de ser único e irrepitível, singular na relação constitutiva com a linguagem.

Se a ecolalia for considerada uma patologia ou um distúrbio da fala, provavelmente não serão muitas as possibilidades de um ser “avançar” na observância da apropriação da linguagem pelo sujeito. No entanto, se a ecolalia for aceita como um sintoma de que algo, um fenômeno está ocorrendo por meio da linguagem, ela pode vir a ser uma porta de entrada para análises linguísticas que levam em conta um contexto mais amplo como a situação da produção, a história e o processo percorrido pelo sujeito em sua trajetória com os outros que o estão constituindo.

Vimos que, na perspectiva enunciativa, pode-se rastrear como se configura o sistema linguístico por meio da irrepitibilidade enunciativa de um indivíduo, através das marcas singulares que ele deixa emergir na discursividade, possibilitando, assim, vislumbrarmos uma posição diferente, única ao sujeito dito “ecolálico” que, ao ser repreendido, pode se fechar ainda mais às oportunidades de subjetivação, de participação e interação em diálogos e de intersubjetividade, condições únicas para a sua visibilidade como indivíduo.

Referências

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak et al. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Ed. Pontes, 2006. 2ª ed.

FLORES, V. **Benveniste e sintoma de linguagem**: a enunciação do homem na língua. Programa de Pós-Graduação em Letras. PPGL/UFMS. 2007. Acesso em agosto de 2011. http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r33/revista33_7.pdf

NORMAND, C. Os Termos da Enunciação em Benveniste. In: **O Falar da Linguagem** (orgs. Sérgio Lopes Oliveira, Erika Maria Parlato e Silvana Rabello). São Paulo: Lovise. 1996. Série Linguagem. P. 129 – 131.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix. 2006.

Artigo recebido em: 19.01.2013

Artigo aprovado em: 13.04.2013

Domínios de Lingu@gem

Quem é quem? Um estudo antroponímico a partir dos sobrenomes do município de Lajeado - RS

Who is Who? An anthroponymy study of surnames in the county of Lajeado - RS

Kleber Eckert*

RESUMO: O presente artigo propõe-se a fazer um estudo antroponímico a partir dos sobrenomes mais comuns do município de Lajeado - RS. Para tanto, fez-se um levantamento dos 20 sobrenomes que ocorrem com mais frequência na lista telefônica do município, os quais foram divididos por origem étnica e analisados histórica e etimologicamente. Além disso, discutem-se também questões relacionadas à onomástica e, dentro dela, a antroponímia.

PALAVRAS-CHAVE: Antroponímia; sobrenomes; Lajeado - RS; origem étnica.

ABSTRACT: This paper proposes an anthroponymic study of the most common surnames presented in the county of Lajeado - Rio Grande do Sul State, in Brazil. A survey presenting the 20 surnames that appear in the telephone directory of the county was carried out. The surnames were divided into ethnic origin and historically and etymologically analyzed. Issues related to anthroponymy in the onomastics field were also discussed.

KEYWORDS: Anthroponomy; surnames; Lajeado - RS; ethnic origin.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo fazer uma breve análise histórico-etimológica dos sobrenomes que ocorrem com mais frequência no município de Lajeado-RS¹ e, a partir das constatações, levantar algumas considerações acerca desses sobrenomes. Para atender ao objetivo da pesquisa, inicialmente, faz-se uma breve síntese sobre aspectos históricos e sócio-culturais do município de Lajeado, levando em conta processos imigratórios de formação da comunidade, bem como características atuais do município. Na sequência, propõe-se uma reflexão sobre a onomástica e as relações dessa disciplina com outras áreas do conhecimento. Também se discute a diferença entre nome comum e nome próprio, entre signo linguístico e signo onomástico. Elaboram-se considerações sobre a opacidade e a transparência desse signo,

* Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Doutorando em Letras pela mesma instituição.

¹ O município de Lajeado, que se emancipou de Estrela em 1891, localiza-se na região do Vale do Taquari, a 110 km da capital, Porto Alegre. A cidade possui em torno de 71.000 habitantes (Censo de 2010) e uma área territorial de 90 km². Já como município mãe, Lajeado deu origem a 11 novos municípios, a saber: Guaporé, Encantado, Arroio do Meio, Cruzeiro do Sul, Boqueirão do Leão, Progresso, Santa Clara do Sul, Sério, Marques de Souza, Forquetinha e Canudos do Vale. Fonte: www.ibge.gov.br. Acesso em 02 de jan. de 2013.

a partir de estudos de Dauzat (1950), Guérios (1973), Dick (1992), Seabra (2008) e Marcato (2009).

Especificamente na área da antropônimo, que estuda o patrimônio dos nomes pessoais, são feitas ponderações acerca dos aspectos linguísticos, psicológicos e sociais dos nomes próprios; além disso, efetua-se o reconhecimento dos tipos de nomes e/ou sobrenomes quanto à sua origem. Após, levantam-se aspectos históricos sobre o surgimento dos sobrenomes europeus e propõem-se diferentes perspectivas de análise, sejam elas linguísticas ou extralinguísticas, com base em princípios teóricos de Dauzat (1950), Guérios (1973), Dick (2000), Carvalinhos (2007), Marcato (2009) e Mioranza (2009).

Em relação à metodologia de pesquisa, primeiramente foram listados todos os sobrenomes, restringindo o estudo àqueles de pessoas físicas, presentes na lista telefônica de Lajeado-RS, referente ao ano de 2012. A escolha da lista telefônica deu-se com base em outros estudos antroponímicos, tais como os citados por Marcato (2009) e Rossebastiano e Papa (2005)². De posse dos dados da lista telefônica, os sobrenomes foram lançados em planilhas Excel (ao lado de cada sobrenome, registrava-se a quantidade de ocorrências) e ordenados por números absolutos, até chegar àqueles com maior frequência. Os 20 sobrenomes mais comuns ainda foram classificados segundo a origem étnica: portuguesa, alemã e italiana, já que esses três foram os grupos étnicos que tiveram maior incidência na colonização da região do Vale do Taquari, onde está localizada a cidade de Lajeado.

De posse dos 20 sobrenomes mais frequentes, tentou-se fazer uma classificação tipológica e uma análise da etimologia de cada um deles, além de um levantamento histórico sobre a origem de cada sobrenome em relação a seu uso no Brasil e no Rio Grande do Sul. Para fazê-lo, serviram de embasamento estudos de Guérios (1973), Klering (1988) e Barata e Bueno (1999), principalmente.

1. Caracterização da localidade: o município de Lajeado-RS

O território onde hoje está localizado o município de Lajeado foi habitado, inicialmente, por aborígenes ibiraíaras, pertencentes à tribo indígena Ibiacá, conforme Shierholt (1995, p. 13). Os primeiros registros da localidade remontam ao início do século XIX, quando Lajeado

² Marcato (2009), Rossebastiano e Papa (2005) citam um estudo realizado por De Felice em 1982, no qual o pesquisador chega aos trinta nomes masculinos e femininos mais utilizados na Itália a partir de levantamentos realizados através da lista telefônica de 1981.

era chamada de Conventos Velhos, sua primeira denominação oficial. Na época, os irmãos João e José Inácio Teixeira receberam sesmarias, que foram divididas em fazendas.

A partir do ano de 1853, terras compradas pela Companhia Batista Fialho de Vargas foram medidas pelo agrimensor alemão Carl Ernst Mützel, com o intuito de serem vendidas em pequenos lotes para os vindouros colonos alemães e seus descendentes (SECULTUR, 1997, p. 04). Portanto, o princípio da ocupação do território de Lajeado deu-se, no início do século XIX por descendentes de portugueses e, meio século mais tarde, pelos alemães. É o que está evidenciado nos dados históricos que constam no *site* do IBGE: “Em 1858, já cultivavam o solo 188 pessoas, dos quais 112 alemães. O relatório de Baptista, Fialho & Cia, em 1860, mencionava 231 colonos, sendo 145 alemães”.

A partir de então, a localidade começou a se desenvolver, tanto que em 1875 foi elevada à categoria de sede distrital. Anos mais tarde, com a lei provincial de 26 de maio de 1881, a Freguesia de Santo Inácio dos Conventos foi estabelecida e instalada. Finalmente, pelo ato estadual nº 57, de 26 de janeiro de 1891, o município de Lajeado foi criado, o que era um pedido da população da época, que girava em torno de 18.000 habitantes (Fonte: www.ibge.gov.br. Acesso em 02 de jan. de 2013).

Depois do processo de emancipação, começou a imigração de colonos italianos e seus descendentes para a parte de Lajeado que era chamada de “Zona Alta”, que atualmente compreende os municípios de Progresso, Sério, Boqueirão do Leão, Pouso Novo, Nova Bréscia, Capitão, Encantado, Muçum e parte dos municípios de Marques de Souza e Travesseiro (Fonte: www.ibge.gov.br. Acesso em 02 de jan. de 2013). Esse processo migratório é destacado por Frosi e Mioranza (2009):

Nessa mesma década, inicia-se a ocupação espontânea das terras de Encantado. [...] Da Colônia Dona Isabel, de modo particular, deslocam-se grupos de imigrantes em demanda das terras de Encantado, de tal modo que no início do século XX, às margens do Taquari, a nova Colônia Encantado inicia sua expansão em direção ao norte... (p. 51).

Assim, diante do quadro de ocupação do território por portugueses, alemães e italianos, mostram-se alguns valores culturais trazidos pelos antepassados e que são mantidos até hoje. Como exemplos, os grupos de danças folclóricas, as bandas, os corais comunitários, as sociedades comunitárias de lazer, entre outras. Já na atualidade, somam-se a esses valores, os Centros de Tradições Gaúchas – CTG’s, que estão espalhados por todo o município (SECULTUR, 1997).

Atualmente, Lajeado é a maior cidade da região do Vale do Taquari, e por isso é conhecida como Capital do Vale. O município polo atrai empresas, trabalhadores e estudantes dos municípios adjacentes e, inclusive, de outras regiões. É a cidade da região que possui uma indústria diversificada, com forte tradição da produção de alimentos, móveis e pedras preciosas. Ademais, há uma expansão acelerada na oferta de serviços e na construção civil (SECULTUR, 1997).

É o que também pode ser percebido nas palavras do historiador Shierholt, quando qualifica o município de Lajeado em relação à região onde ele está situado:

Entrecortada pelas rodovias BR 386, RS 130 e a Rota do Sol, a localização de Lajeado na região é privilegiada. A diversidade na produção da pequena propriedade rural, a variedade na indústria e no comércio, e o espírito cosmopolita dos lajeadenses atraem migrantes, ampliam opções econômicas, integram etnias e transformam Lajeado num polo político, educacional, cultural e econômico regional, a capital do Vale do Taquari (SHIERHOLT, 2000, p. 92).

2. A onomástica

A onomástica é um ramo da lexicologia que estuda a origem e a formação dos nomes próprios. O termo, de origem grega, é formado pelos elementos *onoma* (nome) e *tékne* (arte), cujo resultado é *onomastiké*, que significa *a arte de nomear*. A forma grega aparece no latim tardio como *onomasticon*, que evolui e chega ao Português como onomástica³. De acordo com Mioranza (2009), o vocábulo foi usado, por um longo período de tempo, para indicar o estudo de todos os nomes próprios, seja de pessoas, seja de lugares. A disciplina está em constante diálogo com outras áreas da linguística, dentre elas, com a linguística histórica que

estuda as raízes antigas e distantes que propiciaram o surgimento e a fixação dos nomes e sobrenomes. Essa parte da linguística, que busca origens e remonta aos vocábulos **antigos**, é chamada de etimologia. Os estudos etimológicos se voltam, portanto, sempre para o passado e procuram interpretar não somente as raízes lexicais como também todo o contexto histórico e social em que elas surgiram (MIORANZA, 2009, p. 27).

A disciplina possui dois grandes campos de investigação, que são, conforme Marcato (2009), a toponímia e a antroponímia. A primeira, também conhecida como antroponomástica,

³ Segundo Guérios (1973), a onomástica, que é a ciência dos nomes próprios, também pode ser chamada de onomatologia.

é a que se ocupa dos nomes próprios de pessoa, isto é, os antropônimos. A segunda, chamada também de toponomástica, é a que se refere aos estudos dos nomes de lugar, ou seja, os topônimos.

A divisão da disciplina em duas grandes áreas também é apresentada por Guérios (1973), ao afirmar que

O estudo dos nomes próprios classificam-no primordialmente em *nomes de pessoas*, a que se dá o título de *Antroponímia* (expressão que pela primeira vez foi empregada por J. Leite de Vasconcelos na *Revista Lusitana*, I, 45), e em *nomes de lugares* ou *geográficos*, que se denomina *Toponímia* (nomes de nações, províncias, cidades, sítios, montanhas, vales, rios, etc.) (1973, p. 15, grifos do autor).

Em relação a essa divisão, Seabra (2008) pondera que as duas grandes áreas são formadas por “elementos linguísticos que conservam antigos estágios denominativos” (p. 1945). É o que também esclarece Dauzat (1950), quando defende que tanto os nomes de pessoas quanto os de lugares sofrem os mesmos fenômenos de cristalização e de esterilização linguísticas. O autor alerta, no entanto, que os primeiros são bem menos arcaicos que os segundos, uma vez que

o aspecto do solo, as montanhas, os rios e zonas ribeirinhas permanecem fixos durante dois ou três milênios de história; a cidade, a aldeia duram mesmo durante séculos. Ao contrário, as gerações se sucedem rápidas, favorecendo as mudanças e o desaparecimento de nomes, sobretudo no decurso de períodos turbulentos. [...] as variações de moda, tão poderosas para os nomes de pessoas, não tiveram quase nenhuma influência sobre os nomes de lugares (DAUZAT, 1950, p. 05)⁴

A respeito da importância dos estudos onomásticos, Dick (1992) defende que tanto a antroponímia quanto a toponímia

ultrapassam, em muito, a conceituação teórica que lhes é atribuída, tornando-se nas Ciências Humanas, fontes de conhecimento tão excelentes quanto as melhores evidências documentais. São, por assim dizer, verdadeiros registros do cotidiano, manifestado nas atitudes e posturas sociais que, em certas circunstâncias, a não ser deles, escaparia às gerações futuras (DICK, 1992, p. 178).

⁴ As traduções do francês e do italiano para o português, constantes neste texto, foram realizadas pela professora Vitalina Maria Frosi, da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Assim, o estudo dos nomes próprios leva-nos a questionar acerca da diferença entre nome comum e próprio. Em relação a esse questionamento, Marcato (2009) problematiza a discussão afirmando que o impasse consiste em identificar um sistema de nomes próprios com relação a um sistema de nomes comuns, já que o objeto de estudo da onomástica são os nomes próprios.

Na mesma linha de reflexão, Guérios (1973) afirma que a distinção entre o nome próprio e o comum é artificial na perspectiva do linguista, pois na sua origem, seja ela remota ou não, todos os nomes próprios eram nomes comuns. Apesar da aparente artificialidade, segundo o autor, existe uma distinção real e concreta:

Todos os vocábulos ou signos possuem “alma”, i. é, *sentido* ou *significado*, e “corpo” ou *significante*, que é, na linguagem falada, o *som*, e na linguagem gráfica a *escrita*. Ora, os nomes próprios não lembram hoje, no intercâmbio linguístico, os sentidos que despertavam outrora na sua origem, nem lembram outros, donde se conclui que são vocábulos desprovidos de “alma”, ou melhor, ficaram “petrificados”; apenas conservaram o “corpo” ou *significante* (GUÉRIOS, 1973, p. 15-16, grifos do autor).

De maneira muito semelhante, Marcato (2009) alerta que nem sempre a onomástica é vista como pertencente à linguística. Ela o diz porque o nome próprio não é considerado totalmente um signo linguístico, exatamente pela “falta (ou a debilidade) do *significado* que é uma parte (a outra é o assim chamado *significante*) de que é composto um signo linguístico” (p. 18).

A autora ainda complementa a reflexão ao justificar por que o signo onomástico é considerado uma etiqueta ou um rótulo:

Com relação a um signo linguístico, o signo onomástico é formado por um *significante*, uma entidade fônica que se reporta diretamente a um indivíduo, que tem a função de identificar um indivíduo no interior de uma coletividade, sem a passagem por um significado relativo a um elemento ou objeto, individual e concreto, isto é, a um “referente” (MARCATO, 2009, p. 19).

Marcato (2009, p. 18) traz à discussão os conceitos de opacidade e transparência do signo onomástico. Para a autora, um signo transparente existe quando, ao nome próprio, há a possibilidade de associar elementos do vocabulário de dada língua, que é o que ocorre no italiano com *Monte Bianco*, por exemplo. Por outro lado, quando essa possibilidade inexistente, é porque o signo onomástico foi criado numa época remota, quando no território em que ocorre

esse signo falava-se outra língua, como ocorre com o topônimo *Verona*. Neste último caso, diz-se que o signo é opaco.

Na mesma perspectiva, Seabra (2008) explica como se dá a opacidade do signo onomástico. Para a pesquisadora, “a pessoa identifica alguém ou uma determinada localidade sem, entretanto, atribuir-lhe um significado, preserva o referente mas não preserva a informação. É assim que os topônimos e os antropônimos mais comumente permanecem na língua” (p. 1951).

Embora com outras palavras, Guérios (1973, p. 16) também discute a opacidade e a transparência do signo onomástico. O exemplo de signo opaco é o antropônimo *Licurgo*, que atualmente não lembra o primitivo caçador de lobos. Já um exemplo de signo transparente é o topônimo *Bahia*, uma vez que uma localidade que assim se chama pode traduzir, de fato e na atualidade, uma baía.

Por toda a complexidade que envolve a semântica do nome próprio, é preciso examiná-lo levando em conta também uma perspectiva extralinguística, seja ela diacrônica ou sincrônica (MARCATO, 2009). Além disso, é preciso considerar a onomástica num diálogo com outras áreas, fora da linguística, tais como a antropologia, a sociologia, a geografia, a história e a psicologia (MIORANZA, 2009).

2.1 A antroponímia

A parte da onomástica que se dedica ao estudo dos nomes de pessoas, como já afirmado anteriormente, é a antroponímia. O estudo dos antropônimos é, consoante Carvalinhos (2007), visto com importância apenas nos meios acadêmicos, apesar de o nome ser algo comum do nosso dia a dia. Para a pesquisadora, “o nome próprio tem como função registrar atitudes e posturas sociais de um povo, suas crenças, profissões, região de origem, entre outros aspectos” (p. 02).

Nos estudos antroponímicos, inclui-se o estudo dos nomes, dos sobrenomes e também dos apelidos. Marcato (2009, p. 29) alega que o patrimônio dos nomes pessoais é resultado de nomes históricos, por um lado, e por outro, pode ser motivado por modas de momento. Já para Carvalinhos (2007), a motivação antroponímica, atualmente, pode ser considerada uma questão de fé, por uma parte, e por outra, de influência televisiva, já que “a tendência da grande massa da população brasileira é nomear suas crianças com o nome do(a) herói/heroína da novela que

está sendo exibida com grande sucesso; em homenagem a seu santo ou santa de devoção, ou em agradecimento por uma graça alcançada” (p. 02).

Marcato, para quem “o nome tem a função de uma etiqueta, serve para identificar um indivíduo em si, absolutamente, em referência a todos os outros que formam a coletividade” (2009, p. 30), apresenta uma diferença em relação ao sistema dos sobrenomes e dos nomes. Enquanto o sistema daqueles só se modifica de forma muito limitada, o sistema destes é flexível e pode mudar continuamente. Para a autora, pode-se perceber essa modificação pelos novos nomes que entram em uso por modas onomásticas e outros que são abandonados na passagem das gerações.

Tanto para Dauzat (1950) quanto para Guérios (1973), os antropônimos, sejam eles nomes ou sobrenomes, podem ser estudados em duas perspectivas principais: sob o aspecto linguístico e sob o aspecto psicológico e social. O interesse linguístico reside no fato de os antropônimos oferecerem, em todas as épocas, fatos de estratificação e de esterilização, tanto que Dauzat (1950) afirma que são “fósseis da língua, restos de leitos históricos submersos pelos contributos sucessivos das sedimentações lexicais, eles permitem reconstituir formas e tipos desaparecidos da fala corrente” (p. 9).

Quanto ao aspecto psicológico e social, os antropônimos carregam consigo marcas de civilizações passadas ou então “refletem as civilizações passadas com todas as suas instituições. Os nomes são criados sob o influxo religioso, político, histórico, etc., de circunstâncias variadíssimas, e em que transparece viva a alma popular de todos os tempos e de todos os lugares” (GUÉRIOS, 1973, p. 18).

Ademais, para Dauzat (1950), com os nomes de pessoas é possível entrar no cerne da alma popular de épocas passadas. O autor complementa que esses nomes são símbolos vivos de crenças e de superstições hoje desaparecidas. Perspectiva semelhante é apresentada por Carvalinhos (2007), para quem o nome das pessoas é “um manancial rico para conhecimento não apenas da língua, mas também permite apreender um pouco da cultura, religião e até ideologia do povo que o criou em determinada época” (p. 16).

Ainda numa perspectiva histórica, Carvalinhos (2007) defende que, na língua portuguesa, por exemplo, a história do nome está estreitamente vinculada à própria história da língua.

Os nomes medievais (período das Navegações) provêm, naturalmente, dos nomes adotados pelos povos que habitavam a Península, lusitanos e hispanos,

dominados e influenciados pelos fenícios, gregos e em seguida pelos romanos que, por sua vez, cederam o território aos povos germânicos (já latinizados) e posteriormente aos árabes (CARVALINHOS, 2007, p. 7).

Dauzat (1950) apresenta uma divisão trinária acerca da origem primeira dos nomes de pessoas:

Denominações de ordem mística, cujos prenomes emprestados à hagiografia são a última metamorfose. Denominações de origem tiradas da moradia, da propriedade, do país, do lugar, ou até mesmo da época do nascimento: muitos patronímicos e muitos apelidos vêm da lá. Denominações causadas pelo aspecto psíquico, o caráter do indivíduo, sua profissão ou seus hábitos: a fonte mais abundante de apelidos que são a origem da maioria dos nomes de família (DAUZAT, 1950, p. 13).

Já a origem da formação da maioria dos sobrenomes europeus remonta à Idade Média. Na Itália, por exemplo, eles se fixaram a partir de apelidos e outros elementos que eram acrescentados ao nome pessoal. Eles também são chamados de nomes de família, e pode-se dizer que são transmitidos ao longo de uma linha de descendência e que têm a função de distinguir um indivíduo em relação aos demais que formam uma coletividade (MARCATO, 2009).

Sobre a diferença entre o sobrenome e o nome (ou prenome), Dick (2000) afirma que

Transmitido de geração a geração, o nome ou o apelido de família carrega em si todas as marcas da descendência gentílica, não sendo por isso livre escolha dos cidadãos. A imposição obrigatória do que se convencionou chamar, atualmente, de sobrenome, é o seu traço distintivo, em oposição ao prenome, fruto de um ato volitivo dos pais (p. 218).

O sistema binominal moderno (nome + sobrenome), hoje utilizado, surge a partir do sistema nominal romano, que era formado por três elementos. Na época, a fórmula trinômica compreendia o prenome ou nome individual, o nome ou a *gens* e o sobrenome ou o apelido. Na época republicana de Roma, o prenome perde sua função de nome individual que passa a ser ocupada pelo nome (MARCATO, 2009).

Séculos mais tarde, entre o IX e o XVI, na Europa românica e germânica “forma-se um novo sistema constituído pelo nome e sobrenome determinado pela fixação de vários tipos de acréscimos, que originariamente têm somente uma função distintiva para evitar as ambiguidades criadas pelas homônimas” (MARCATO, 2009, p. 67,).

Acerca da herança histórica dos sobrenomes formados na Idade Média, Mioranza (2009) ratifica o já citado, ao defender que

os sobrenomes surgiram de uma necessidade premente de distinguir os grupos familiares. Eles são vistos, hoje, como herança de uma estrutura nominativa medieval, inserida na sociedade da época. Atravessando os séculos, essa estrutura persiste até hoje, sinal de que a reformulação processada em tempos medievais foi válida e ainda tem sua serventia em nossos dias (2009, p. 134-135).

Os sobrenomes podem ser classificados em três grandes categorias, considerando-se o que De Felice (1978, apud MARCATO, 2009, p. 80-81) chama de função descritiva. A primeira compreende os nomes de tradição genérica ou não específica, sem conotações socioculturais; os nomes de tradição religiosa; os nomes augurais e gratulatórios de formação medieval; os nomes de tradição douta, literários ou históricos, que foram retomados no fim da Idade Média e no Renascimento.

O segundo grupo é formado por sobrenomes que se originaram de apelidos que realçam características de uma pessoa ou do próprio grupo familiar, com o objetivo de distingui-lo dos demais. Podem ser apelidos de ordem jocosa, satírica, polêmica, depreciativa ou ofensiva, além de referências ao intelecto, ao caráter ou ao comportamento. Como exemplo, no italiano *Piccolo* (pequeno), no germânico *Bruno* (que tem olhos ou cabelos castanhos) e no português *Branco*.

Já a terceira categoria compreende os sobrenomes de origem étnica e toponímica, tais como no italiano *Tedesco* (alemão) e *Milani* (Milão); patronímicos e matronímicos, como no português *Rodrigues* (filho de Rodrigo) e no italiano *Di Pietro*; nomes de atividades profissionais, como no italiano *Fabbro* (ferreiro) e no alemão *Schneider* (alfaiate). Desta última subcategoria, Guérios (1973) apresenta a profissão de cavaleiro “a que correspondem os italianos *Cavalcanti*, *Cavallieri*; francês: *Chevalier*; espanhol: *Caballero*; port.: *Cavaleiro*” (p. 25, grifos do autor).

Também numa perspectiva classificatória, Carvalinhos (2007, p. 8-13) sintetiza, no esquema a seguir, a origem dos sobrenomes: o uso do patronímico, que era o genitivo do nome paterno acrescentado ao nome, como *Fernandes* (filho de Fernando); os sobrenomes de motivação religiosa, como os epítetos dados a alguns santos (Assis, Sales, Batista); os de origem toponímica (Lago, Ramos, Resende) e os que derivaram de alguma alcunha, tais como mês ou condições de nascimento, profissão, qualidades ou defeitos físicos ou morais.

Guérios (1973, p. 42) ainda questiona se todas as pessoas que possuem o mesmo sobrenome originam-se de uma só família. O autor busca a resposta apoiado na tese defendida por Leite de Vasconcelos de que é preciso, neste caso, visitar a História e, mais especificamente, a Genealogia, e não tanto a Filologia.

Apelidos [sobrenomes] provindos de patronímicos, [...] não indicam necessariamente parentesco, o que não significa que ele às vezes não exista. [...] Bastava que um indivíduo se chamasse ou chame *Rodrigo*, para que o filho recebesse ou receba o sobrenome de *Rodriguez* ou de *Rodrigo*, depois transmitido como apelido [sobrenome] (GUÉRIOS, 1973, p. 43, grifos do autor).

Opinião semelhante Guérios (1973, p. 43) expressa acerca dos sobrenomes que provêm da geografia, de alcunhas e de línguas estrangeiras. No entanto, a respeito dos sobrenomes portugueses, por exemplo, que ele considera raros ou pouco vulgares, tais como *Perantunes*, *Cirne* e *Soeiro*, parece haver a possibilidade de uma ascendência comum.

Marcato (2009) também levanta a dificuldade em estabelecer relações entre um topônimo, um étnico e um sobrenome, tal como acontece com o sobrenome italiano *Cargnello* – e suas variantes. Para a autora, o antropônimo “pode vir do étnico claramente conexo com *Carnia*, região do Friuli, ou também de um nome relativo a uma atividade que tem como base o termo *cargnello* (derivado do étnico) ‘tecelão’, um trabalho que os ‘carnienses’ praticavam em toda a planície Padana” (MARCATO, 2009, p. 65, grifos da autora).

Outra dificuldade que a autora observa é que o sobrenome, como forma linguística, pode ter sofrido mudanças através da transmissão, sejam elas em nível de língua oral, sejam de tradição escrita. Muitos sobrenomes sofreram modificações por causa de mal entendidos, de adequações à língua oficial e de tendências notariais, e por isso não é em todos os casos que se consegue reconstruir a sua história linguística (MARCATO, 2009).

Finalmente, é preciso atentar-se para a semântica do nome próprio em toda a sua complexidade, examinando-o a partir de diferentes perspectivas, sejam elas linguísticas e extralinguísticas, sincrônicas e diacrônicas. Apesar dessas diferentes perspectivas, haverá sobrenomes que continuarão opacos, uma vez que o significado que eles tinham, quando surgiram, perdeu-se completamente no transcorrer do tempo (MARCATO, 2009).

3. Os 20 sobrenomes mais frequentes do município de Lajeado-RS

A partir dos dados colhidos na lista telefônica do ano de 2012, foram levantados 2.136 sobrenomes diferentes, num total de 7.863 registros. Os 20 sobrenomes mais comuns, que equivalem a 1.223 registros, são: Silva⁵ (217), Santos⁶ (128), Mallmann (90), Schneider (85), Oliveira⁷ (77), Schmidt⁸ (71), Becker (55), Souza (52), Scherer (48), Rodrigues (47), Eckhardt (44), Preto (43), Johann (42), Costa (37), Rosa⁹ (34), Müller (33), Gerhardt (31), Ferreira (30), Klein (30) e Lopes (29).

Nesses sobrenomes encontram-se 10 de origem alemã (Mallmann, Schneider, Schmidt, Becker, Scherer, Eckhardt, Johann, Müller, Gerhardt e Klein), 9 de origem portuguesa (Silva, Santos, Oliveira, Souza, Rodrigues, Costa, Rosa, Ferreira e Lopes) e apenas 1 de origem italiana (Preto), o que corresponde a 50%, 45% e 5%, respectivamente (Gráfico 01).

Essas ocorrências podem ser analisadas e entendidas a partir da história de colonização do município de Lajeado, uma vez que foi fundado por portugueses, e depois colonizado por alemães e seus descendentes. A presença dos descendentes de italianos pode atribuir-se a fluxos de migração interna de regiões colonizadas por italianos, que hoje fazem fronteira com o município de Lajeado.

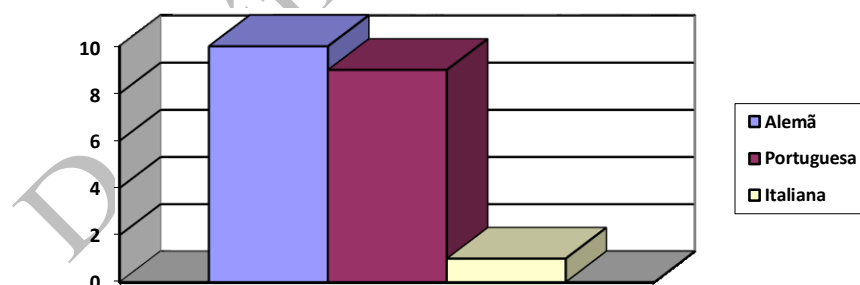


Gráfico 01 – Os 20 sobrenomes mais comuns por origem étnica.

⁵ Nos registros telefônicos, encontraram-se os sobrenomes *Silva* e *da Silva*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos. Neste artigo, far-se-á referência sempre à forma *Silva*.

⁶ Nos registros telefônicos, encontraram-se os sobrenomes *Santos* e *dos Santos*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos. Neste artigo, far-se-á referência sempre à forma *Santos*.

⁷ Nos registros telefônicos, encontraram-se os sobrenomes *Oliveira* e *de Oliveira*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos. Neste artigo, far-se-á referência sempre à forma *Oliveira*.

⁸ O sobrenome *Schmidt* é também encontrado como *Schmitt*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos.

⁹ Nos registros telefônicos, encontraram-se os sobrenomes *Rosa* e *da Rosa*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos. Neste artigo, far-se-á referência sempre à forma *Rosa*.

Já em relação aos números absolutos, dos 20 sobrenomes com maior frequência, ocorre uma pequena inversão, pois há mais sobrenomes de origem portuguesa que de origem alemã. Das 1.223 ocorrências, há 529 de origem alemã, 651 de origem portuguesa e 43 de origem italiana, o que corresponde a 43,25%, 53,22% e 3,53%, respectivamente (Gráfico 02).

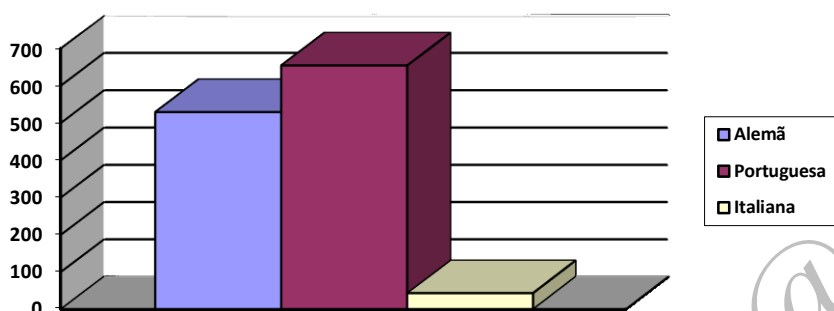


Gráfico 02 – Os 20 sobrenomes mais comuns por origem étnica em números absolutos.

Levando-se em conta a tipologia dos sobrenomes, identificaram-se algumas categorias, tais como sobrenomes alusivos a profissões: Mallmann, Schneider, Schmidt, Becker, Scherer, Müller, respectivamente juiz, alfaiate, ferreiro, padeiro, tosquiador, moleiro; de origem geográfica: Silva, Oliveira, Souza, Costa e Ferreira, respectivamente selva, árvore da azeitona, seixos, costa do mar, jazida de ferro; patronímicos: Rodrigues e Lopes; sobrenomes usados como nomes: Johann e Rosa; de origem religiosa: Santos; alcunha: Klein, entre outros, como Eckhardt, Preto e Gerhardt. (Gráfico 03).

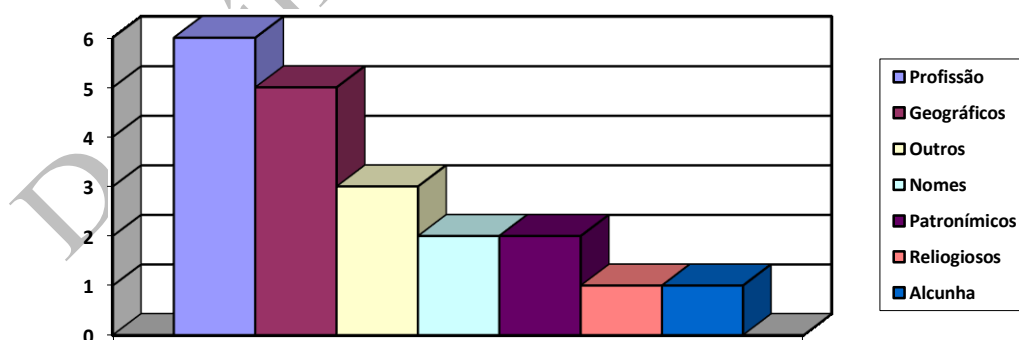


Gráfico 03 – Os 20 sobrenomes mais comuns por tipologia.

Tomando como *corpus* de análise os 20 sobrenomes com maior frequência, far-se-á, a seguir, uma análise histórico-etimológica de cada um deles. Também serão estabelecidas

comparações com dados numéricos do Rio Grande do Sul, com base num estudo realizado por Klering¹⁰ (1988) na Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul.

SILVA – É o sobrenome mais comum de Lajeado, do Rio Grande do Sul e do Brasil. Guérios (1973) explica que o sobrenome é de origem geográfica e que deriva do termo latino *silva*, que significa selva ou floresta. Para Barata e Bueno (1999), também é de origem geográfica, especialmente para os que não são de sangue azul. Segundo os autores, o registro mais antigo que se tem no Brasil é de 1612 em São Paulo, da família de Pedro da Silva, um alfaiate vindo de Portugal. No Rio Grande do Sul, a família de Antônio da Silva Caldeira, que veio da Ilha de Madeira, é o registro mais antigo, datado de 1735.

SANTOS - É o segundo sobrenome mais comum de Lajeado, do Rio Grande do Sul e do Brasil. É um sobrenome de origem religiosa que deriva da palavra latina *sanctus* e que significa santo ou consagrado. Uma segunda hipótese é que o sobrenome tenha se originado do topônimo *Sierra de los Santos*, localizado na Andaluzia, no sul da Espanha. Santos também era dado como nome, por tradição na era medieval, às pessoas que nasciam no dia 1º de novembro, isto é, no dia de “Todos os Santos”. No Brasil, é um sobrenome espalhado por todos os estados e o registro mais antigo de que se tem notícia é de 1645, no Rio de Janeiro, com a família de Antônio dos Santos (BARATA; BUENO, 1999).

MALLMANN – É o sobrenome de origem alemã com mais ocorrências em Lajeado. É também, de acordo com Klering (1988), um dos sobrenomes alemães mais comuns no Rio Grande do Sul. O sobrenome é formado por duas palavras: "*Mann* significa homem. O termo *Mall* desapareceu da língua alemã. Entre os francos, povo de raça germânica que invadiu a Gália, significou tribunal. Mallmann talvez fosse o juiz ou aquele que manteve em ordem o lugar do julgamento”, conforme dados encontrados em www.mallmann.jur.adv.br (2012, grifos nossos). Segundo Barata e Bueno (1999), a primeira família Mallmann estabeleceu-se no Brasil em 1845, por ocasião da colonização do município de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

SCHNEIDER – Além de ser o segundo sobrenome de origem alemã mais comum de Lajeado, é também um dos sobrenomes alemães mais comuns no Rio Grande do Sul, segundo Klering (1988). De acordo com Guérios (1973), é um sobrenome tomado de profissão, uma vez que Schneider significa, literalmente, alfaiate. Para Barata e Bueno (1999), a primeira família com esse sobrenome estabeleceu-se em Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 1845 quando da

¹⁰ Para estimar os nomes mais comuns do Rio Grande do Sul. O autor utilizou uma amostra de 951.645 pessoas, o que correspondia, na época, a 10,72% da população total do Estado.

colonização do município. Já no Rio Grande do Sul, o primeiro registro do sobrenome dá-se em 1851, quando uma família de origem prussiana estabeleceu-se no Estado.

OLIVEIRA – É o terceiro sobrenome de origem portuguesa mais comum de Lajeado e também o terceiro do Rio Grande do Sul (Klering, 1988). Para Guérios (1973), é um sobrenome geográfico que remete à árvore da azeitona, que era registrado no português arcaico como Olveira ou Ulveira. Segundo Barata e Bueno (1999), o sobrenome é de origem toponímica, originado de alguma propriedade onde se cultivavam oliveiras. No Brasil, a data mais antiga de que se tem notícia do sobrenome é de 1617, por ocasião do casamento de Bento de Oliveira. No Rio Grande do Sul, em 1734 têm-se registros da família de Domingos Fernandes de Oliveira (BARATA; BUENO, 1999).

SCHMIDT – É o terceiro sobrenome de origem alemã com mais ocorrências em Lajeado. E no Rio Grande do Sul é, de acordo com Klering (1988), o sobrenome alemão que mais ocorre do Estado. Conforme Barata e Bueno (1999), é um sobrenome tomado de profissão, uma vez que Schmidt significa, literalmente, ferreiro. Conforme esses autores, onze famílias germânicas com esse sobrenome estabeleceram-se em Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 1845, quando da colonização do município.

BECKER – É o quarto sobrenome de origem alemã com mais ocorrências em Lajeado e, de acordo com Klering (1988), o segundo no Rio Grande do Sul. Para Guérios (1973), é um sobrenome que se origina de profissão, pois significa, literalmente, padeiro. Barata e Bueno (1999), no entanto, apresentam duas explicações para a formação do sobrenome. No norte da Alemanha, Becker significa ribeirão e somente no sul tem o significado de padeiro. Para Barata e Bueno (1999), a primeira família Becker estabeleceu-se em Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 1845 quando da colonização do município. Já no Rio Grande do Sul, o primeiro registro do sobrenome dá-se em 1869, quando Karl Becker estabeleceu-se em São Leopoldo.

SOUZA – É o quarto sobrenome de origem portuguesa com mais ocorrências em Lajeado e o quarto mais comum do Rio Grande do Sul (KLERING, 1988). É um sobrenome que tem por significado original “seixos” ou “rochas”, que vem do latim Saxa [Saksa]. A forma latina, por sua vez, divide-se em duas formas que entram no português arcaico por volta do século XI: Sausa e Seixas. A primeira delas evoluiu, em Portugal, para Sousa e mais tarde, no Brasil, passa a ser registrada também como Souza. Em Portugal, sousa é também uma espécie de pombo bravo, cujo sinônimo é seixa (GUÉRIOS, 1973). Para Barata e Bueno (1999), o sobrenome foi usado por uma das mais antigas e ilustres famílias de Portugal e o primeiro a

adotá-lo foi Dom Egas Gomes de Souza, que era o dono do Solar de Souza. Martin Afonso de Sousa, comandante da expedição que fundou o primeiro núcleo de colonização e donatário da capitania de São Vicente, foi seu 12º neto. Dom Egas era primo de Tomé de Souza, o primeiro governador-geral do Brasil.

SCHERER – É o quinto sobrenome de origem alemã mais comum em Lajeado e, de acordo com Klering (1988), o oitavo mais comum do Rio Grande do Sul. Para Guérios (1973), é um sobrenome alemão que tem dois significados, ambos originados de profissões: tosquiador de lã ou cortador de tecidos. O autor ainda apresenta uma terceira possibilidade de interpretação, que vem do baixo alemão, e que significa guarda florestal. Conforme Barata e Bueno (1999), há vários registros do sobrenome no Brasil a partir da vinda dos imigrantes alemães. A primeira família teria se estabelecido em 1845 em Petrópolis, no Rio de Janeiro, por ocasião da colonização do município. Após, por volta de 1900, há registros de famílias que se estabeleceram onde atualmente localizam-se os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

RODRIGUES – É o quinto sobrenome de origem portuguesa com maior ocorrência em Lajeado e também o quinto do Rio Grande do Sul, segundo Klering (1988). É um sobrenome comum na Península Ibérica que tem origem no patronímico de Rodrigo, isto é, filho de Rodrigo. Em espanhol, escreve-se Rodríguez (GUÉRIOS, 1973).

ECKHARDT – É o sexto sobrenome de origem alemã com mais frequência em Lajeado. Até onde foi possível saber, não se encontrou o significado do sobrenome, embora por hipótese se possa inferir que signifique algo como “canto e/ou esquina + duro(a)”. Segundo Barata e Bueno (1999), é de 1823 o primeiro registro do sobrenome, de uma família germânica estabelecida em Nova Friburgo, região serrana do Rio de Janeiro. O sobrenome também era registrado, de acordo com os autores, como Eccard, na forma afrancesada; Ecardo na aportuguesada; e Eckard, em forma adulterada. Em Lajeado, encontraram-se as variantes Eckardt e Eckhart.

PRETTO – É o sobrenome de origem italiana com maior frequência em Lajeado. Conforme Caffarelli e Marcato (2008), é um sobrenome que é típico do norte da Itália, da região do Vêneto. Para os autores, o sobrenome é resultado de ilhas linguísticas germânicas, por tratar-se de uma adaptação do sobrenome germânico Precht que, por sua vez, é uma abreviação do sobrenome medieval Adelprecht. No Brasil, além do sobrenome de origem italiana, registra-se

também o sobrenome Preto (com um ‘t’) de origem portuguesa, que era primitivamente uma alcunha para fazer referência à cor da pele (BARATA; BUENO, 1999).

JOHANN – É o sétimo sobrenome de origem alemã com maior frequência em Lajeado. A forma Johann significa, literalmente, João e, por isso, é usada, na língua alemã, como nome e como sobrenome. Guérios (1973) apresenta a etimologia do sobrenome a partir do hebraico: “*Iehohanan, Iohanan*: Javé (*Ieho*) é (cheio) de graças (*hanan*). Ou Javé é misericordioso. Outros: Javé deu, presenteou” (p. 135, grifos do autor).

COSTA – É o sexto sobrenome de origem portuguesa¹¹ mais frequente em Lajeado e, segundo Klering (1988), o décimo sobrenome mais comum do Rio Grande do Sul. É um sobrenome de origem geográfica usado, na origem, na orografia. Para Barata e Bueno (1999), o número de famílias com o sobrenome Costa que passaram para o Brasil foi alto e ocorreu em ocasiões diversas. “Não se pode considerar que todos os Costas existentes no Brasil, mesmo procedentes de Portugal, sejam parentes, porque são inúmeras as famílias que adotaram este sobrenome pela simples razão de ser de origem geográfica, ou seja, tirado do lugar de Costa” (p. 788).

ROSA – É o sétimo sobrenome de origem portuguesa mais frequente em Lajeado e, de acordo com Klering (1988), o nono sobrenome mais comum do Rio Grande do Sul. Para Mioranza (2009), o sobrenome vem do nome feminino Rosa, que se originou da forma latina *rosa*, que é a flor da roseira. “Transformado no final do Império Romano em nome próprio de bons vaticínios, conferido à filha com os votos de que crescesse bela, formosa, delicada e perfumada como essa flor, difundiu-se ainda mais no período medieval em função do culto prestado a diversas santas chamadas Rosa” (MIORANZA, 2009, p. 169). No Rio Grande do Sul, o primeiro registro que se tem do sobrenome remonta ao ano de 1816, com a família de Luiz Antonio da Rosa, que veio de ilhas portuguesas (BARATA; BUENO, 1999).

MÜLLER¹² – É o oitavo sobrenome de origem alemã com mais ocorrências em Lajeado e, segundo Klering (1988), o quarto do Rio Grande do Sul. Segundo Guérios (1973), é um sobrenome alemão que se originou da profissão de moleiro, pois em alemão moinho escreve-se *mühle*. De acordo com Barata e Bueno (1999), no Brasil, há diversas famílias que possuem

¹¹ O sobrenome Costa pode ser considerado, conforme Barata e Bueno (1999), tanto de origem portuguesa quanto italiana, uruguaia e espanhola. Neste trabalho, por não ter havido a possibilidade de separá-lo em grupos, ele foi considerado, por motivos operacionais, de origem portuguesa.

¹² Guérios (1973) registra outras formas do sobrenome Müller: Mühler, Mülder, Mólter, Mólter, Müllner, Milner e Miller.

esse sobrenome, que estão espalhadas nas regiões sul e sudeste. A primeira família com o sobrenome Müller estabeleceu-se no Rio de Janeiro no século XVIII.

GERHARDT – É o nono sobrenome de origem alemã com mais ocorrências em Lajeado. Etimologicamente, é formado por dois elementos que podem ser traduzidos por “lança forte” ou “forte como uma lança” (GUÉRIOS, 1973). No Brasil, a primeira família com esse sobrenome estabeleceu-se em Petrópolis, no Rio de Janeiro, por ocasião de sua colonização, em 1845 (BARATA; BUENO, 1999).

FERREIRA – É o oitavo sobrenome de origem portuguesa mais frequente em Lajeado e, conforme Klering (1988) o décimo primeiro do Rio Grande do Sul. Segundo Guérios (1973), Ferreira é um sobrenome de origem geográfica que significa “lugar onde há ferro, mina ou jazida de ferro – observado pelos romanos ou luso-romanos, em terrenos da Lusitânia” (p. 107). O registro mais antigo de que se tem notícia remonta ao século XI, quando, em Portugal, Rio Pires usou o sobrenome Ferreira ao tomar a localidade de Ferreira de Avis, onde se tornou senhor e fundou o solar da família (BARATA; BUENO, 1999).

KLEIN – É o décimo sobrenome de origem alemã mais comum em Lajeado e, segundo Klering (1988), um dos mais comuns do Rio Grande do Sul. É um sobrenome que era usado, primitivamente, como alcunha, cujo significado é “pequeno”. No Brasil, a primeira família Klein estabeleceu-se em Petrópolis, no Rio de Janeiro, por ocasião da colonização do município, em 1845 (BARATA; BUENO, 1999).

LOPES – É o décimo sobrenome de origem portuguesa com mais ocorrências em Lajeado e, de acordo com Klering (1988), um dos mais comuns do Rio Grande do Sul. Lopes é um sobrenome que se formou do patronímico de Lopo, ou seja, filho de Lopo. A forma *lopo*, que derivou do latim *lupus*, significa lobo (GUÉRIOS, 1973). No Brasil, assim como os demais patronímicos antigos, o sobrenome Lopes se espalhou por todo o território desde os primeiros anos de povoamento. No Rio Grande do Sul, o registro mais antigo remonta ao ano de 1738, com a família de Pedro Lopes (BARATA; BUENO, 1999).

Considerações Finais

A partir do levantamento dos 20 sobrenomes mais comuns do município de Lajeado podem-se tecer algumas notas conclusivas. O primeiro aspecto a ser analisado é a questão da dessemantização, que é a perda do conteúdo semântico do item lexical original. Se olharmos a lista dos 20 sobrenomes em destaque, percebe-se que muitos deles ainda possuem o mesmo

significado que tinham no momento em que surgiram. Com outros, no entanto, ocorreu a dessemantização, como o sobrenome *Mallmann*, que significava “juiz ou aquele que mantém em ordem o lugar do julgamento”. Além da palavra *Mallmann* não ter mais o significado que tinha quando surgiu, atualmente, o termo *Mall* nem mais existe na língua alemã.

Em relação à dessemantização do antropônimo, Carvalinhos (2007) afirma que “como a língua é naturalmente dinâmica, o nome é rapidamente esvaziado de seu real significado etimológico, restando apenas um invólucro, uma forma opaca que oculta o verdadeiro significado original do nome” (p. 03).

Portanto, em relação a alguns sobrenomes, torna-se difícil alcançar o significado original, pois alguns deles podem ter surgido, inclusive, por um viés metafórico. E assim como algumas palavras tendem a ser deixadas de lado e, após, esquecidas, as metáforas mais antigas também são difíceis de serem reconhecidas, conforme preconiza Bréal (1992): “a lembrança da metáfora é tão completamente esquecida que se engana a respeito dela” (p. 92). E o que pode acontecer também é que “o estado de coisas que as tinha sugerido, tendo desaparecido, fica-se diante de uma raiz de significação incolor” (p. 95).

O segundo ponto a ser levado em conta guarda relação com a história da localidade. Dos 20 sobrenomes mais frequentes localizados na lista telefônica de 2012, percebe-se uma supremacia dos antropônimos de origem alemã e portuguesa, em detrimento aos de origem italiana. O fato pode ser analisado à luz da história de ocupação e colonização de Lajeado, uma vez que a localidade foi fundada por portugueses por volta de 1800, quando os irmãos João e José Inácio Teixeira receberam sesmarias e as dividiram em fazendas. Meio século mais tarde, Fialho de Vargas comprou as terras dos irmãos Teixeira e vendeu pequenos lotes a colonos alemães.

Entre os 20 sobrenomes mais frequentes apareceu somente 1 de origem italiana, que é o antropônimo *Pretto*. Apesar de Lajeado não ter sido colonizado diretamente por italianos ou seus descendentes, é preciso referir aqui que o município, que hoje possui 90 km², era dez vezes maior no ato de sua emancipação, em 1891, e abarcava uma região onde atualmente localizam-se 11 outros municípios. Entre eles, vários que foram colonizados por descendentes de imigrantes italianos, num processo que Frosi e Mioranza (2009) chamam de correntes migratórias internas.

Também acerca da tipologia dos sobrenomes pode-se chegar a uma síntese. Dos 10 sobrenomes de origem alemã, 6 indicam alguma profissão, como *Mallmann*, *Schneider*,

Schmidt, Becker, Scherer e Müller, enquanto dos sobrenomes de origem portuguesa, nenhum faz referência a profissões. Por outro lado, dos 9 sobrenomes portugueses estudados, 5 têm na sua formação uma origem geográfica, como Silva, Oliveira, Souza, Costa e Ferreira, enquanto nenhum dos sobrenomes germânicos estudados apresentou origem geográfica.

Por fim, o breve levantamento feito acerca dos sobrenomes que possuem maior frequência em Lajeado mostra, indiretamente, a história de ocupação e colonização desta localidade. A partir dos sobrenomes, pode-se contar a história de uma comunidade, identificar a origem étnica dos habitantes e, se o estudo for feito de tempos em tempos, pode-se até identificar se há correntes migratórias de uma região para outra.

Referências

BARATA, C. E.; BUENO, A. H. da C. **Dicionário das famílias brasileiras**. São Paulo: Ibero América, 1999. 2 v.

BRÉAL, M.. **Ensaio de semântica: ciência das significações**. São Paulo: EDUC, 1992.

CAFFARELLI, E.; MARCATO, C. **I cognomi d'Italia**; dizionario storico ed etimologico. Torino: UTET, 2008. 2 v.

CARVALINHOS, P. de J. As origens dos nomes de pessoas. In: **Domínios de Lingu@gem**, Ano 1, nº 1, 1º Sem. de 2007, disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 27 de mar. de 2013.

DAUZAT, A. **Les noms de personnes: origen et évolution Prénoms – Noms de famille – Surnoms**. 4 ed. Paris: Delagrave, 1950.

DICK, M. V. do A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de Estudos**. 3 ed. São Paulo: Serviços de Artes Gráficas do FFLCH, 1992.

_____. A Investigação Linguística na Onomástica Brasileira. In: **Estudos de Gramática Portuguesa III**. Frankfurt am Main, v. III, 2000.

FROSI, V. M.; MIORANZA, C. **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: Educ, 2009.

GUÉRIOS, R. F. M. **Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes**. 2 ed. São Paulo: Ave Maria, 1973.

KLERING, L. R. **Nomes mais comuns na terra do Rio Grande do Sul (RS)**. (1988). Disponível em: www.terragaucha.com.br/nomesRS. Acesso em: 16 de out. 2012.

MARCATO, C. **Nomi di persona, nomi di luogo**: introduzione all'onomastica italiana. Bologna: il Mulino, 2009.

MIORANZA, C. **Filius Quondam**: a origem e o significado dos sobrenomes italianos. 2 ed. São Paulo: Larousse, 2009.

ROSSEBASTIANO, A.; PAPA, E. **I nomi di persona in Italia**: dizionario storico etimologico. Torino: UTET, 2005.

SEABRA, M. C. T. C. de. Referência e Onomástica. In: **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. MAGALHÃES, J. S. de; TRAVAGLIA, L. C.. (org.). Uberlândia: Edufu, 2008, p. 1945-1952. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf. Acesso em 27 de mar. 2013.

SECULTUR – Secretaria de Cultura e Turismo de Lajeado. **Descobrimos Lajeado**: aspectos históricos, culturais, paisagísticos e muito mais... Caxias do Sul: Mercoplan, 1997.

SHIERHOLT, J. A.. **Lajeado II: APEUAT – raízes do ensino superior**. Lajeado: J.A. Shierholt, 1995.

_____. Imigração italiana no Vale do Taquari. In: **Anais do I e II Simpósios Raízes do Vale**. Lajeado: Grafoem, 2000, p. 92.

<www.mallmann.jur.adv.br> Acesso em: 29 de dez. 2012.

<www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow> Acesso em: 02 de jan. 2013.

Artigo recebido em: 22.02.2013

Artigo aprovado em: 14.04.2013

Contribuições da Semiótica aos estudos toponímicos: estudo de caso dos topônimos das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus¹

Contributions of semiotics to the toponymic study: case study of toponyms rural communities of Santo Antônio de Jesus

Lana Cristina Santana de Almeida*

Resumo: A Toponímia é uma disciplina científica ligada à Lexicologia e tem como objeto de pesquisa os nomes de localidade; trata-se de um estudo interdisciplinar que se utiliza dos fundamentos de outras teorias para legitimar a significação e a categorização atribuída aos topônimos. Entre essas ciências está a Semiótica, cujos princípios podem ser aplicados aos estudos toponímicos, pois os nomes de lugares são signos que possuem como característica a motivação linguística, isto é, entre esses signos e o seu referente há um vínculo que colabora para a identificação e representação do lugar. Dessa forma, este artigo dedica-se a apresentar fundamentos da Semiótica que podem auxiliar a compreensão a respeito da motivação semântica presente nos topônimos. Para tanto, toma-se como *corpus* os nomes das comunidades rurais da cidade de Santo Antônio de Jesus-BA e utiliza-se como fundamentação teórica, principalmente, as ideias dos seguintes autores: Peirce (1975, 2005), Santaella (1987, 2004), Ullmann (1964), Saussure (1969), Ogden e Richards (1976), Guiraud (1980) e Dick (1990a, 1990b, 1999, 2001).
Palavras-chave: Toponímia; Lexicologia; Semiótica; Santo Antônio de Jesus.

Abstract: Toponymy is a scientific discipline related to Lexicology and it has as object of research local names, being characterized as an interdisciplinary study which uses the foundations of other theories to legitimize the significance attributed to the categorization and toponyms. Among these sciences is Semiotics, whose principles can be applied to Toponymic studies, once names of places are signs that have linguistic motivation, that is, among these signs and their references is a bond that contributes to the identification and representation of place. Thus, this paper aims at presenting semiotics foundations that can help to explain semantic motivation about the use of toponyms. The names of rural communities were compiled as a corpus of the city of Santo Antônio de Jesus, Bahia. Theoretical assumptions based on Peirce (1975, 2005), Santaella (1987, 2004), Ullmann (1964), Saussure (1969), Ogden e Richards (1976), Guiraud (1980) and Dick (1990a, 1990b, 1999, 2001) were adopted.

Keywords: Toponymy; Lexicology; Semiotics; Santo Antônio de Jesus.

Introdução

Os estudos onomásticos correspondem à área da Lexicologia direcionada para o estudo do nome próprio. Essa ciência subdivide-se em duas áreas: Antroponímia – estudo do nome individual de pessoas, sobrenomes de família e alcunhas – e Toponímia – estudo dos nomes próprios de lugares; ambas interessam-se pela palavra quando esta é utilizada no campo da

¹Este artigo é parte integrante da dissertação de mestrado “O léxico toponímico das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus: uma análise semântica e sociocultural”, defendida pela autora desse artigo em 30/11/12.

* Mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia- UFBA.

denominação, isto é, no campo onomástico. Embora a pesquisa do léxico onomástico apresente uma metodologia específica, seu objeto de análise – *o nome* – integra-se, indubitavelmente, ao léxico pleno das línguas naturais, seguindo, portanto, todos os padrões formais da língua em estudo.

Inicialmente, os estudos linguísticos direcionados ao léxico estabeleciam diferenças entre o nome comum e o nome próprio. Essa diferenciação consistia na ideia de que os nomes comuns sempre significam algo, enquanto que os nomes próprios apenas identificam seus referentes (ULLMANN, 1964). Nessa concepção, sem o objeto ao qual o nome próprio se refere, não é possível estabelecer uma relação de causalidade entre o nome e o pensamento e, por conseguinte, não há significação, entretanto, Dick (1999) afirma que os nomes próprios não apenas identificam, mas também significam, pois eles representam as percepções que o denominador possui a respeito do seu entorno social. O que ocorre é que essa categoria de nomes ultrapassa os limites do sistema linguístico para direcionar-se ao extralinguístico e, apesar de ser um signo referencial, ele não foge aos padrões conceituais que um símbolo linguístico deve possuir; porém, apresenta um diferencial: a motivação semântica.

Assim, como mantém uma ligação direta com o seu referente, o topônimo possui um grande valor documental, uma vez que, no ato da nomeação, o denominador busca, em seu repertório linguístico, palavras que representem sua cultura, sua história e aspectos geográficos da sua região, incorporando-os ao nome dado ao local. Para entender melhor essa relação, a Semiótica, ciência dos signos, torna-se uma grande colaboradora dos estudos toponímicos; sendo assim, este artigo tem como objetivo apresentar alguns conceitos presentes na teoria dos signos, elaborada por Charles Sanders Peirce e que podem ser aplicados à Toponímia. Em seguida, serão analisados, à luz da Semiótica, os topônimos das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus.

1. O signo linguístico e os estudos semióticos

A ciência da Semiologia, assim chamada por Saussure (1969), também é conhecida como Semiótica, nomenclatura dada por autores norte-americanos. Essa ciência tem como objeto de estudo os signos; entretanto, ela não se detém apenas ao signo linguístico, mas, sim, a todo e qualquer signo, pois esses são a própria expressão da linguagem, uma vez que o homem utiliza diversas formas de expressão que ultrapassam os limites do código falado ou escrito. Sendo assim, o campo de investigação da Semiótica

é tão vasto que chega a cobrir o que chamamos de vida, visto que, desde a descoberta da estrutura química do código genético, nos anos 50, aquilo que chamamos de vida não é senão uma espécie de linguagem, isto é, a própria noção de vida depende da existência de informação no sistema biológico. Sem informação não há mensagem, não há planejamento, não há reprodução, não há processo e mecanismo de controle e comando. [...] Sem a linguagem seria impossível a vida, pelo menos como a conceituamos agora: algo que se reproduz, que tem um comportamento esperado e certas propensões. Nessa medida, não apenas a vida é uma espécie de linguagem, mas também todos os sistemas e formas de linguagem tendem a se comportar como sistemas vivos, ou seja, eles reproduzem, se readaptam, se transformam e se regeneram como as coisas vivas. [...] Caracterizado o campo de abrangência da Semiótica, podemos repetir que ele é vasto, mas não indefinido. O que se busca descrever e analisar nos fenômenos é sua constituição como linguagem. [...] a Semiótica busca divisar e deslindar seu ser de linguagem, isto é, sua ação de signo (SANTAELLA, 1987, p. 2-3).

Portanto, a ação do signo é puramente interpretativa e autogerativa, pois para se explicar um signo, é necessário criar outros signos e isso é infinito. O signo é a linguagem em função mediadora entre o homem e as coisas que ele percebe no mundo ao seu redor, sejam elas existentes ou em possibilidade de existir.

Ao elaborar sua teoria, Saussure afirmava que a Linguística fosse integrada à Semiologia. “[...] As leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Lingüística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos”. (SAUSSURE, 1969, p. 24). E a missão do linguista seria “[...] definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos.” (SAUSSURE, 1969, p. 25)

Quase na mesma época em que Saussure apresenta sua teoria sobre os signos, nos Estados Unidos, Charles Sanders Peirce, cientista matemático e filósofo, também apresenta ao mundo a ciência da Semiótica, que para ele corresponde à Lógica, uma vez que “[...] a lógica é a ciência das leis necessárias gerais dos Signos e, especialmente, dos Símbolos” (PEIRCE, 2005, p. 29). Como já dito, a Semiótica tem um campo vastíssimo, mas a intenção de Peirce não era criar uma ciência que substituísse as outras, mas, sim, criar uma ciência que colaborasse no entendimento das demais, já que tudo é linguagem e, por conseguinte, tudo é signo.

Apesar de criarem teorias a respeito do *signo*, Peirce e Saussure possuem ideias divergentes a respeito do assunto. A principal encontra-se no fato da teoria de Saussure analisar os fenômenos linguísticos sempre a partir de dicotomias, assim, em sua teoria o signo linguístico apresenta-se como uma díade: signo linguístico é igual à relação que se estabelece

entre *significante/significado*. Peirce, por sua vez, baseia-se em uma tríade: signo é igual à união do *signo/objeto/interpretante*.

Segundo Peirce, toda comunicação abrange diferentes fenômenos, os quais podem ser qualquer coisa que surge na mente das pessoas: um sonho, um delírio, um cheiro, uma imagem (apud SANTAELLA, 2004), isto é, tudo que faça parte do mundo concreto ou abstrato. Esses fenômenos podem ser intuídos por qualquer ser humano que utilize seus sentidos para observá-los, percebê-los e interpretá-los. Sendo assim, esse cientista determina que “[...] a palavra Signo será usada para denotar um Objeto perceptível, apenas imaginável ou mesmo insuscetível de ser imaginado em um determinado sentido [...]” (PEIRCE, 1975, p. 95).

Diante da abrangência dos fenômenos, Peirce vê a necessidade de dividi-los em categorias universais e, conseqüentemente, dividir também os tipos de signos, os quais irão corresponder às categorias formuladas. Assim, ele define três tipos de categorias, desenvolvidas ao nível da consciência, a que ele chama de tríade na Psicologia, capazes de explicar os fenômenos, a saber: *a primeiridade, a secundidade e a terceiridade*.

As verdadeiras categorias da consciência são: primeira, sentimento, a consciência que pode ser compreendida como um instante do tempo, consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise; segunda consciência de uma interrupção no campo da consciência, sentido de resistência, de um fato externo ou outra coisa; terceira, consciência sintética, reunindo tempo, sentido de aprendizado (PEIRCE, 2005, p. 14).

Verifica-se, portanto, que a primeiridade refere-se a um nível imediato da consciência a respeito de uma *qualidade* singular, características percebidas no momento presente como, por exemplo, a *percepção* da cor de um objeto, desvinculada do próprio objeto, somente a qualidade de ser vermelho, azul, amarelo ou qualquer outra cor; somente a possibilidade das impressões, dos sentimentos que a cor possa trazer; ela, a qualidade, pura e simplesmente. A secundidade, por sua vez, pressupõe uma existência. Por exemplo, a qualidade da cor precisa ser materializada em um elemento concreto, assim a consciência registra o que existe, mas não a partir de uma possibilidade de vir a existir, mas já como um registro de concretização. A terceiridade é o lugar em que a inteligibilidade se torna mais proeminente, pois nessa categoria são processadas as representações legítimas do Signo, isto é, quando se aprende que uma *coisa* encontra-se “[...] numa tal relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse outro” (PEIRCE, 2005, p. 61).

A partir dessas categorias fundamentais do pensamento, Peirce criou três classes de Signo, que serviram de base para dez outras classes; entretanto, serão analisadas, aqui, apenas as três principais. Vale lembrar que as categorias não são estanques e tornam-se perceptíveis entre si, dessa forma, a secundidade pressupõe a primeiridade e a terceiridade poderá pressupor tanto a primeiridade, quanto a secundidade.

Assim, a primeiridade cria um **quase signo** ou um **quali-signo**, já que seriam sentimentos, qualidades percebidas em uma consciência imediata sobre algum objeto; a secundidade supõe um binômio, a qualidade associada à existência do objeto, razão pela qual se cria, nessa categoria, um **sin-signo**, que remete a existência de algo singular pertencente a um universo ao qual faz parte.

Já a terceiridade é o lugar em que os signos desempenham o seu caráter mais genuíno, cria-se o **legi-signo**, assim chamados porque os signos são criados a partir de leis. Trata-se de signos concebidos, em sociedade, através de acordos implícitos e para entendê-los é preciso aprendê-los e interpretá-los e não apenas percebê-los. E em cada ação interpretativa, o signo expõe seu caráter de mediador social e seu caráter infinito, pois interpretar um signo significa gerar outro signo.

Assim, Peirce (1975) afirma que

um Signo, ou *Representamem*, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino *Interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *Objeto*. Coloca-se no lugar desse objeto, não sob todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que tenho, por vezes, denominado o *fundamento* do representamem. (PEIRCE, 1975, p. 94. Grifo do autor.)

Fica-se entendido, a partir da afirmação de Peirce, que o signo não é o objeto, ele está em seu lugar e tem a condição de afetar a mente de um intérprete (aquele que vê, lê ou ouve o signo), isto é, provocar-lhe uma reação de interpretação, em busca de significado e, como resultado dessa reação, surge outro signo, nomeado **interpretante**, que terá ação mediadora de significação entre o **representamem** e o objeto a que ele se refere. Portanto, o interpretante do signo não é uma pessoa, é um outro signo, o qual não precisa necessariamente ser uma palavra, pode ser uma imagem, um olhar, um gesto, um sentimento, enfim, qualquer reação que o representamem venha a provocar no intérprete.

O diagrama a seguir mostra as relações estabelecidas nas representações e interpretações construídas a partir de um Signo².

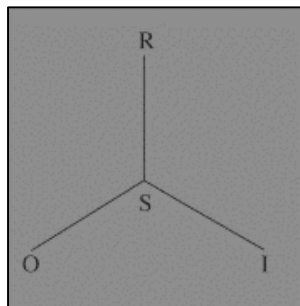


Figura 1 – Processo semiótico na visão de Peirce. Fonte: NADIN, 2011, p. 110.

Dessa forma, observando as categorias e a relação triádica do Signo, tem-se a seguinte classe de signos que ocupam o lugar do Representamem:

Quadro 1– Classificação dos signos na visão de Peirce

SIGNOS DAS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO	SIGNOS DO REPRESENTAMEM
1ª QUALI-SIGNO	ÍCONE
2ª SIN-SIGNO	ÍNDICE
3ª LEGI-SIGNO	SÍMBOLO

Peirce (1975, 2005) afirma que o ícone e o índice não são signos genuínos; são signos degenerados, pois, são signos que prescindem da relação triádica R-O-I (representamem, objeto e interpretante). Um ícone é um quase signo porque apresenta a relação R-I (representamem e interpretante), ele não precisa da presença de um objeto para que uma mente possa percebê-lo, ele apenas apresenta um sentimento, qualidade ou impressão sem que precise necessariamente sua corporificação em um objeto. Um som, por exemplo, quando escutado, é percebido pela audição e imediatamente sensações são provocadas, sem que seja necessário conhecer de qual objeto ele está partindo.

No entanto, porque não representam efetivamente nada, senão formas e sentimentos (visuais, sonoros, táteis, viscerais...), os ícones têm um alto poder

² A palavra signo quando grafada por letra maiúscula deve ser entendida como uma função signica de representação que envolve os três elementos da relação: representamem, objeto e interpretante. Quando grafada com letra minúscula refere-se ao representamem, ou seja, o signo que ocupa o lugar do objeto ou ao signo que ocupa o lugar do interpretante.

de sugestão. Qualquer qualidade tem, por isso, condições de ser um substituto de qualquer coisa que a ele se assemelhe. Daí que, no universo das qualidades, as semelhanças proliferem. Daí que os ícones sejam capazes de produzir em nossa mente as mais imponderáveis relações de comparação (SANTAELLA, 1987, p.14).

Já o índice é um signo degenerado por manter uma relação diádica entre o R- O (representam- objeto). Ele possui um caráter singular, está no papel de representar o objeto por uma relação de contiguidade que mantém com ele, por isso ele dispensa a ação do interpretante, mas sem o objeto sua função de representação não existiria, uma vez que um refere-se diretamente ao outro. Daí ele ser nomeado como **sin-signo** (*sin-* de singular), pois ele é singular, já que faz parte do universo que representa. A fumaça, por exemplo, é um índice de que há algo pegando fogo; um trovão é um índice de tempestade, cheiro de terra molhada é um índice de chuva. É válido lembrar que a secundidade, categoria a qual o índice faz parte, pressupõe a primeiridade, portanto, os índices estão permeados de ícones, já que estes apresentam as qualidades, enquanto aqueles representam as qualidades corporizadas.

Entretanto, Peirce ressalta que um índice é

um signo, ou representação, que se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial inclusive) tanto com o objeto individual, por um lado, com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo (PEIRCE, 2005, p. 74).

Os símbolos são signos genuínos, uma vez que manifestam integralmente a tríade R-O-I (representamem - objeto - interpretante). Peirce define o símbolo da seguinte forma:

Um símbolo [...] não pode indicar uma coisa particular qualquer: ele denota uma espécie de coisa. E não apenas isso como também, em si mesmo, uma espécie e não uma coisa singular. Podemos escrever a palavra 'estrela', porém isso não faz, de quem a escreveu, o criador da palavra, assim como, se apagarmos a palavra, não a destruímos. A palavra vive na mente dos que a usam. Mesmo que estejam dormindo, ela existe em suas memórias. [...] Os símbolos crescem. [...] Estes signos mentais são de natureza mista; denominam-se conceitos suas partes-símbolos. Se alguém cria um novo símbolo, ele o faz por meio de pensamentos que envolvem conceitos. Assim, é apenas a partir de outros símbolos que um novo símbolo pode surgir. [...] Um símbolo, uma vez existindo, espalha-se entre as pessoas. No uso e na prática, seu significado cresce (PEIRCE, 2005, p. 74).

Portanto, o signo genuíno, o símbolo, apresenta uma relação lógica e ao mesmo social, pois não se volta apenas para a apresentação de qualidades, sentimentos ou representações a partir da existência dos objetos. O signo criado, pelo interpretante, a partir de um símbolo, possui uma ação mediadora prioritariamente interpretativa, que tende a definições, generalizações e, por conseguinte, a abstrações. Contudo, não se pode esquecer que os símbolos também pressupõem a primeiridade e a secundidade, em outras palavras, pressupõem as hipóteses levantadas diante das qualidades e as referências espaciais e associativas a partir da existência do objeto.

Na visão de Saussure (1969), o signo linguístico integra-se à categoria da terceiridade, cujo representamen é um símbolo, uma vez que este possui um caráter social e sua criação ou mudança independe da vontade do usuário da língua, ele apenas recebe a língua como uma herança social.

No entanto, ao excluir o objeto extralinguístico e a ação do usuário da língua, Saussure retira do signo linguístico o caráter dinâmico que possui, pois os interpretantes são construídos através de impressões, de conexões, das relações interpessoais e essas não permanecem estáticas, transformam-se. Nesse ponto, vê-se mais uma diferença entre Saussure e Peirce, pois, enquanto este atribui um caráter diacrônico – já que a percepção que os intérpretes têm de um mesmo objeto diferencia-se de acordo com o tempo – aquele analisa o signo linguístico sincronicamente, ou seja, em seu caráter imediato.

Entretanto, a teoria de Peirce acha um ponto de conexão com a teoria de Saussure no que diz respeito à arbitrariedade do signo linguístico. O significado construído a partir da relação triádica é um processo mental e, ao mesmo tempo, social, não existindo uma relação direta entre o objeto extralinguístico e o signo, enquanto símbolo.

A convicção de que o signo linguístico é arbitrário, leva Saussure (1969) a afirmar que todo signo é imotivado. No entanto, é preciso analisar mais precisamente essa afirmação, pois o próprio Saussure concluirá, que apesar do signo ser arbitrário, existem palavras que apresentam graus relativos de arbitrariedade, portanto existem signos que possuem motivação linguística.

Entre outros pesquisadores que investigaram as relações entre as palavras e as coisas que elas nomeiam, citam-se Ogden e Richards (1976), cientistas que tomaram como base a relação triádica proposta por Peirce. Em seus estudos, eles afirmaram que há relações de causa entre um símbolo e o pensamento e entre o pensamento e o referente; para tanto, os autores

elaboraram um diagrama, ilustrando sistematicamente as relações causais que surgem no processo comunicativo e a relação de representação entre o símbolo e seu referente.

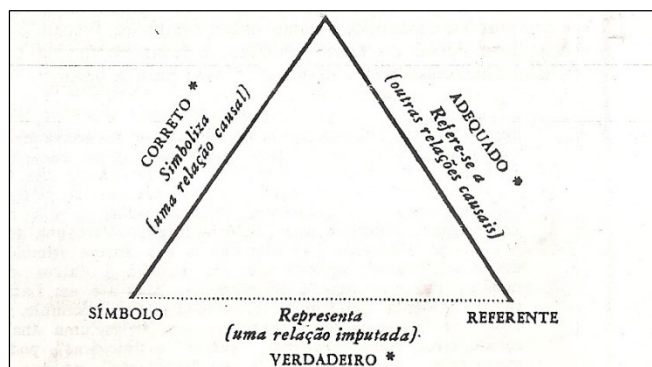


Figura 2 – Triângulo semiótico. Fonte: OGDEN e RICHARDS, 1976, p. 32.

Verificando a relação entre símbolo e pensamento, Ogden e Richards constataam que

quando falamos, o simbolismo que empregamos é causado, em parte, pela referência que estamos fazendo e, em parte, pelos fatores sociais e psicológicos — a finalidade da referência que estamos fazendo, o efeito proposto dos nossos símbolos sobre outras pessoas e a nossa própria atitude. Quando ouvimos o que foi dito, os símbolos fazem com que desempenhemos um ato de referência e ao mesmo tempo, com que tenhamos uma atitude que, de acordo com as circunstâncias, será mais ou menos semelhante ao ato e à atitude de quem falou. (OGDEN; RICHARDS, 1976, p. 32)

As relações estabelecidas entre o pensamento e o referente podem ser mais ou menos diretas, como quando se pensa em algo que se vê ou algo para onde a atenção é direcionada; ou as relações podem ser indiretas, o que ocorre quando se pensa sobre algo, isso leva a uma cadeia de pensamentos e, conseqüentemente, a uma cadeia infinita de símbolos.

Observando o triângulo semiótico, verifica-se que as relações causais são representadas por linhas sólidas, enquanto que a linha que liga o símbolo ao referente é pontilhada, por se tratar de uma relação indireta. Essa linha apresenta a legítima função de um signo: a representação dos elementos do mundo extralinguístico.

A ausência da base do triângulo permite afirmar que as palavras, enquanto símbolos convencionados pela sociedade, não são motivadas, mas mesmo, assim, o vínculo criado com o referente mantém-se, pois ele é necessário para o encadeamento das significações e, muito embora, o signo linguístico mantenha uma relação imputada com o referente, afastando a ideia do vínculo natural, entre nome e coisa nomeada, existem casos em que ocorrem motivações, sejam elas fonéticas, morfológicas ou semânticas.

O próprio Saussure (1969) afirmou que há graus relativos de arbitrariedade, porém estes são explicados pelo linguista genebrino através das motivações internas ao sistema linguístico, uma vez que ocorre um tipo de empréstimo de palavras já existentes para a composição de novas palavras. A sua significação é possível pela oposição formulada a partir dos signos que lhes deram origem e dos outros signos que existem formulados pelos mesmos termos. Dessa forma, esse linguista considera plausível somente as motivações através das relações sintagmáticas e associativas existentes no sistema linguístico.

De acordo Guiraud (1980), todas as palavras são etimologicamente motivadas; acontece que essa motivação tende ao obscurecimento e depois ao apagamento.

Esse obscurecimento da motivação é tanto mais geral quanto mais ele é necessário, porque se tais associações se impusessem, elas poderiam acarretar uma restrição do sentido; [...] a palavra deve evocar o conjunto da coisa denominada e não apenas o caráter motivante, que, muitas vezes não é o essencial. [...] A motivação deve, portanto, apagar-se em proveito do sentido, porque, caso contrário ela se arriscaria a restringi-lo [...]. Mas a motivação é uma força criadora inerente à linguagem social, que é um organismo vivo de origem empírica; somente depois que a palavra é criada e motivada (naturalmente ou intralinguisticamente) é que as exigências da função semântica acarretam um obscurecimento dessa motivação etimológica, que pode, aliás, ao se apagar, trazer uma alteração do sentido. (GUIRAUD, 1980, p. 28)

Assim, para Guiraud (1980), a motivação das palavras pode ser interna ou externa ao sistema linguístico. Como *motivação interna*, têm-se as *motivações morfológicas*, no caso das derivações ou composições, em que se busca a motivação em palavras que já existem na língua. Já a *motivação externa* mantém um vínculo com o elemento extralinguístico. Essa motivação pode ser de caráter *fonético*, no caso das onomatopeias, ou *metassêmico*, quando ocorre uma mudança de sentido devido à similitude entre um significado de uma palavra já conhecida e o objeto que se deseja nomear, como nas metáforas **pé-de-cabra**, **cabeça** do prego, **folha** de papel, **asa** da xícara; ou por associação, como nas metonímias, em que o nome é formado a partir de uma relação de proximidade com o objeto que se deseja nomear, como por exemplo, **pica-pau**, **girassol**, **beija-flor** e **joão-de-barro**.

É importante lembrar nesse ponto a teoria semiótica de Peirce (1975, 2005), quando esse autor ressalta que as categorias do pensamento estão entrelaçadas e a primeiridade – em que se expõe a qualidade do objeto – e a secundidade – categoria em que se verifica uma relação

de contiguidade entre o representamem e o objeto a que ela se refere – podem ser expressas na terceiridade, categoria dos símbolos.

Portanto, nos símbolos – nesta análise o signo linguístico – também é possível observar a presença de ícones, como as metáforas que expressam a ideia de “parece ser” ou “parece com” e a presença de índices, em que se corporifica a qualidade percebida no objeto a partir do nome, o que pode ser expresso pelas metonímias, quando se toma, por exemplo, uma parte pelo todo ou o produtor pelo produto.

Diante do exposto, verifica-se que o ato de nomear possui ao mesmo tempo um aspecto cognitivo, em que o homem utiliza o nome para descrever as características objetivas da coisa a ser nomeada, e um aspecto expressivo (GUIRAUD, 1980), em que o homem lança mão de um nome para mostrar suas impressões sobre aquilo que será nomeado; apresentando, assim, todo caráter criativo e dinâmico da língua, pois que a criatividade no ato de nomear também consiste em deslocar significados de palavras que nomeiam referentes já existentes para nomear outros referentes que não possuem um nome adequado à sua forma ou função.

Sendo assim, é cabível dizer que ao analisar os nomes que um povo atribui aos elementos do mundo extralinguístico, recuperam-se valores culturais capazes de resgatar a memória e a identidade de uma sociedade. Enquadram-se a esse princípio os nomes próprios de lugares, uma vez que, mais do que identificar uma localidade, a nomeação de um espaço geográfico possui uma carga de significação, não somente linguística, mas uma significação que perpassa por valores históricos e socioculturais correspondentes à época e ao espaço geográfico do denominador.

2. Toponímia: conceitos

A análise do objeto de pesquisa da Toponímia – o nome de aglomerados físicos e humanos – envolve estudos lexicológicos, no concernente à formação e o significado do signo toponímico, e ao mesmo tempo, perpassa pela Semiótica, pois se trata de um signo referencial, cujas características o aproximam dos signos denominados ícones e índices.

Além disso, por fazer parte do léxico comum, o topônimo também pode ser considerado como um “tesouro” a ser desvendado, uma vez que preserva o caráter cultural e identitário da formação de uma sociedade; sendo possível também, através de análises etimológicas, identificar, na forma toponímica, os estratos dialetais formadores do vernáculo de uma região.

Dependendo da amplitude da pesquisa, à análise etimológica associam-se, sempre que possível, pesquisas de campo com verificação de documentos em arquivos públicos e entrevistas realizadas, no próprio local, com moradores na faixa etária acima de cinquenta anos e que tenham vivido na localidade por um longo período.

Essa última estratégia de pesquisa possui um caráter sociolinguístico, porém, na Toponímia, não se deseja mensurar valores, como se faz na pesquisa sociolinguística quantitativa³. O intuito das entrevistas é adentrar no universo mnemônico cultural que os topônimos preservam, enquanto manifestações linguísticas de uma rede social, e associar as informações colhidas, *in loco*, com as verificações etimológicas e enciclopédicas, a fim de chegar à significação que o nome possui.

Dessa maneira, constata-se que o trabalho do toponimista é longo e necessita de muita atenção, uma vez que

no universo onomástico de uma determinada região, há nomes de lugares que são referencialmente identificáveis por pessoas que fazem parte de redes sociais afins. Isso ocorre porque tais nomes podem ser facilmente reconhecíveis pela cultura local, permanecendo registrados na memória dos membros daquela comunidade – são os chamados arquivos permanentes. Outras vezes, percebe-se, na mesma comunidade, uma impermeabilidade em muitos de seus topônimos – tratam-se dos arquivos opacos. (SEABRA, 2008, p. 1957.)

Os topônimos que integram os arquivos opacos sofrem a ação da dimensão temporal, o que faz com que a motivação inicial da denominação se torne desconhecida pelo falante. Se o topônimo se relaciona a aspectos da geografia de uma região, ele, provavelmente, será transparente, pois corresponde à descrição do lugar; entretanto quando se refere a processos psíquicos ou culturais, a tendência é o apagamento da motivação, a não ser que essa motivação esteja relacionada a processos históricos marcantes da área em estudo (SEABRA, 2008). Portanto, é necessário que as fontes de investigação do toponimista sejam confiáveis, para que não sejam levantadas interpretações equivocadas.

Como se verifica, o estudo toponímico baseia-se na característica principal do topônimo: a motivação semântica. É válido ressaltar que, mesmo sendo de forma indireta, os nomes possuem traços da cosmovisão que o homem possui, a qual corresponde ao tempo histórico e ao espaço cultural e geográfico a que pertence. Assim sendo, nomear é uma ação

³ Para um maior esclarecimento sobre a metodologia da pesquisa sociolinguística, ver TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1996.

que pressupõe percepção do universo, conhecimento, comunicação e, conseqüentemente, a integração de todos os fatos socioculturais de uma sociedade.

Em se tratando dos fatos socioculturais, Guizzetti (1957 apud DICK, 1990a) classificou-os em: **biofatos**, valores culturais ou religiosos que o homem atribui aos elementos da natureza; **manufatos**, produção de objetos utilizando matéria-prima da natureza física; **sociofatos**, organização da vida social de membros de uma mesma etnia e, por fim, **mentefatos** que correspondem à cultura espiritual de uma sociedade, o que envolve todo produto do psiquismo humano. Essas categorias agrupam fenômenos naturais, socioculturais e psíquicos que se inter cruzam, fazendo parte de um mesmo universo linguístico.

Estando os topônimos integrados ao léxico comum de uma sociedade, é cabível a afirmação de que eles também representam as categorias culturais citadas por Guizzetti. Todavia, como esses são nomes que se encontram em função onomástica, cabe-lhes um diferencial em relação aos demais signos linguísticos: **a motivação semântica**.

Em outros termos, a utilização de um nome comum, no campo onomástico, indica que esse elemento da língua foi utilizado por existir algum vínculo com o elemento do mundo real, seja ele de cunho físico (aspectos geográficos) ou de cunho antropocultural (ligados a aspectos psíquicos, históricos e culturais que o homem apresenta, enquanto ser individual e social).

Redimensionando o triângulo semiótico de Ogden e Richards (1976), é possível estabelecer uma relação do que foi explicitado sobre a motivação semântica dos topônimos. Enquanto que na relação triádica, proposta por esses cientistas para representar a significação dos signos linguísticos, o vínculo entre o nome e o referente é indireto, na função toponímica há uma relação direta entre o nome e o lugar denominado, tornando-se a linha, antes pontilhada, em uma linha preenchida, como se vê no diagrama abaixo.

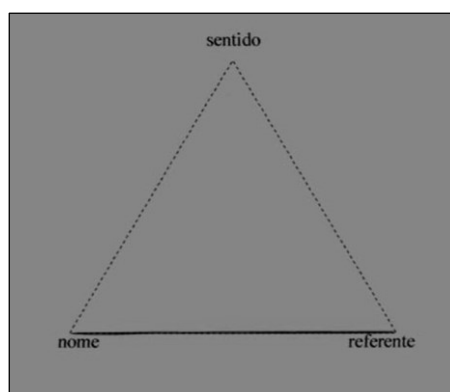


Figura 3 – A referência toponímica, baseada no triângulo semiótico de Ogden e Richards. Fonte: SEABRA, 2008, p. 1955.

Essa relação direta entre o topônimo e o referente pode ser analisada à luz dos estudos semióticos proposto por Peirce (1975, 2005). Retomando alguns conceitos dessa teoria, é possível conceber o topônimo como uma forma linguística que apresenta aspectos inerentes aos três tipos de signo que Peirce propõe para ocupar o papel do representamen, no triângulo semiótico:

- i. Ícone – signo que apresenta as qualidades puras, a primeira percepção que o intérprete possui sobre o elemento do mundo real. Esse signo desperta sugestões, impulsiona a mente a criar semelhanças possíveis, uma vez que trabalha no sentido do “parece ser”;
- ii. Índice – apresenta uma relação direta entre o representamen e o objeto, há uma relação de contiguidade entre o signo e aquilo que será apresentado. Além disso, este signo possui um caráter dêitico, passível de ser recuperado pelos interlocutores através da lembrança de detalhes que possam identificar o referente;
- iii. Símbolo – este é um signo genuíno. O símbolo não identifica um ser individualizado, ele representa espécies dos elementos do mundo real. São conceitos de representação aprendidos a partir da interação linguística e estão sujeitos a acordos tácitos fundamentados em sociedade.

Peirce (1975, 2005) salienta que as três categorias do representamen estão interligadas. Sendo assim, os índices materializam as qualidades presentes nos ícones e ainda preservam suas particularidades. Também os símbolos, mesmo sendo signos convencionalizados, guardam características de ícones e índices.

Buscando compreender como os conceitos semióticos podem ser aplicados à Toponímia, basta pensar que todo topônimo é um nome próprio e, por conseguinte, possui a função de identificar, apresentando um caráter individualizado do objeto e mantém uma relação de contiguidade com aquilo que representa; além disso, possui também uma função dêitica. Apresenta, então, características de **índices**.

Todavia, os índices corporificam os **ícones**, os quais estão propensos a sugestões que indiquem semelhanças possíveis para relacionar o caráter qualitativo do referente à sua forma física; essa relação qualitativa é representada nos topônimos a partir do simbolismo linguístico: o nome.

Entende-se, pois, que os topônimos podem ser comparados a signos icônicos, principalmente quando se referem a aspectos geográficos, preservando, dessa forma, as categorias de índices e ícones. São signos motivados semanticamente, através de um processo

metassêmico (GUIRAUD, 1980), constituído a partir de metáforas e metonímias: concepções ideológicas e sensitivas provocadas no denominador no ato da nomeação.

Nessa perspectiva, o nome é a parte que se refere ao todo: **o lugar**. Assim, o denominador utiliza-se de todos os traços – físicos ou culturais – que possam caracterizar um local e sirvam de indicação para o mesmo, incorporando-os ao nome. “Constroem-se, assim, pela palavra lexical, detalhes-referência para indicar um todo, semantizado metonimicamente.” (DICK, 2001, p. 79).

O caráter simbólico do signo toponímico evidencia-se na discursividade, pois um topônimo legitima-se quando aceito pela sociedade, para depois atuar no âmbito das denominações onomásticas. Evidente que essa aceitação ocorre de maneira implícita a partir do processo comunicativo. Se aceitos pela sociedade, a tendência destes signos é de perpetuar-se, preservando, ao longo do tempo, formas linguísticas que podem indicar não só a sua origem, mas, também, a visão de mundo do grupo denominador. Por esse motivo, o topônimo também é visto pelos pesquisadores como um fóssil linguístico.⁴

De fato, há topônimos que preservam formas linguísticas de origem dialetal desconhecida ao falante da língua. Tais elementos tornaram-se opacos devido ao distanciamento cronológico, porém, quando analisados etimologicamente, é possível ocorrer o reconhecimento da sua significação e do estrato dialetal de origem. Por exemplo, ao nomear um lugar, o índio da tribo Tupi verificava as características mais marcantes para descrever o ambiente e o nome correspondia fielmente a essa descrição. Nas palavras de Sampaio (1955, p. 19), os nomes de lugares para esses índios “[...] são, a bem dizer, verdadeiras definições do meio local”.

Essa forma de nomear reitera a afirmação de Sapir (1969) sobre o ambiente: os aspectos ligados ao ambiente físico somente são passíveis de receber um nome se houver um interesse das forças sociais que agem sobre as ações do coletivo. A forma descritiva como os índios atribuíam nomes aos lugares devia-se à sua relação próxima com a natureza e à necessidade de localizar o lugar de maneira mais clara possível.

Tal fato pode ser exemplificado a partir de alguns elementos mórficos de origem indígena que estão presentes em diversos topônimos, por exemplo, o sufixo *-tyba* e suas

⁴ Dick (1990a, p. 42) afirma que o primeiro a utilizar essa expressão foi o geógrafo francês Jean Brunhes, o qual considerava o topônimo um “fóssil da geografia humana”.

variantes, - *tuba*, - *ndiba*, - *nduba* (abundância, grande quantidade) ou o sufixo -*mirim* (*mi'ri*: pequena cousa), ambos de origem tupi. Tais morfemas associados a outras formas do mesmo estrato dialetal conseguiram romper a barreira do tempo e preservam-se na geotoponímia brasileira.

Citam-se, por exemplo, os nomes de alguns topônimos da Ilha de Itaparica – BA, que ainda conservam esses elementos da língua tupi: Praia de *Aratuba* (*ara*: ave da família dos psitacídeos (periquito, arara) + *-tuba* : muitas aras); praia *Jiribatuba* (*jiriba*, *giruba*: variação de *ji'riua* (ave da família da momotídeos, com plumagem bastante colorida) + *-tuba*: muitas girubas); Ilha de *Matarandiba* (*matara*: redução da forma *matarânna*: árvore de madeira rija da família dos *Renealmia sylvestris* + *-ndiba*: mataranas em abundância); e *Tassimirim* – BA (*tassai* - formiga + *-mirim*: formiga pequena)⁵ praia localizada na Ilha de Boipeba – BA.

Essa maneira de nomear os lugares foi alterada durante o período da colonização, pois à toponímia brasileira de origem indígena foi agregada a visão de mundo do colonizador europeu, o qual trouxe para o Brasil um modelo onomástico comum na Europa do século XVI: a denominação referente aos preceitos católicos. Assim, a nomeação do território dominado correspondia à sua ideologia e, ao mesmo tempo, afirmava o seu poder de posse.

Em um primeiro momento, quando os jesuítas buscavam ganhar a confiança dos autóctones para catequizá-los, os topônimos de origem indígena foram unificados aos nomes de santos da religião católica: “[...] Santo Antônio do *Surubuí*, São Francisco de *Gurupatuba*, Nossa Senhora da Conceição de *Mariuí*, Santa Rita de Cássia de *Itarandéua*.” (DICK, 1990a, p. 55). Percebendo que essa era uma forma de manter o idioma nativo, o Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, ordena a eliminação total dos nomes indígenas, garantindo o domínio do idioma português. Entretanto,

a um imperativo da terra ou da gente, acabaram por desnaturar o quadro histórico da região. Ao se transpor motivos portugueses para uma realidade distinta, criou-se uma nomenclatura artificial, distante daquela primeira, que se adequava, por méritos naturais, aos acidentes que identificava. Logo, a restauração da toponímia indígena substituída seria medida perfeitamente compatível com o espírito de preservação do caráter nacional, que anima o topônimo e se ajusta à visão realística que ele deveria carregar. (DICK, 1990a, p. 56)

⁵ Os significados desses étimos foram retirados dos dicionários de Cunha (1988), Barbosa (1955) e Bueno (1963). C. f. referências.

Algumas localidades, com o passar do tempo, tiveram a sua origem indígena resgatada, mas o fato é que a visão do colonizador e do colonizado sobrevive na toponímia brasileira e a esse variado sistema onomástico integram-se topônimos de origem africana, revelando, assim, a identidade e a memória de povos vindos das diversas tribos da África. Portanto, para recuperar essa diversidade de identidades culturais que culminaram na formação do povo brasileiro, justifica-se o interesse de linguistas pelas motivações semânticas dos topônimos, uma vez que a denominação representa não só o lugar, mas também os valores socioculturais de uma sociedade.

3. Aqui tem Cuscuz, Jenipapo e Cocão: motivações toponímicas das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus

Segundo Dick (1990b), o topônimo é o vínculo existente entre o objeto denominado e o denominador, pois é a partir desse produto gerado que será possível recuperar as motivações semânticas que influenciaram o homem no ato da nomeação, já que suas percepções ficam registradas nos elementos linguísticos que constituem o topônimo.

É, pois, na realidade circundante, ou no chamado universo ambiental em que o homem se organiza, individual e comunitariamente, que se encontram as influências positivas ou negativas de sua própria experiência cultural, no mais amplo sentido. E é nessa mesma cadeia de possibilidades que os topônimos se estruturam e se distribuem em estratos de diversas naturezas. (DICK, 1990a, p. 61).

Partindo dessas premissas, Dick formulou um quadro taxonômico que apresenta classificações possíveis de enquadrar os topônimos brasileiros baseando-se em motivações físicas (aspectos geográficos) e antropoculturais (referentes ao meio social, cultural ou a aspectos psíquicos).

Através de estudos realizados, Dick verificou que os modelos de classificação europeia e norte-americana não eram adequados à realidade brasileira, a qual apresenta uma diversidade de nomeações geográficas. Percebendo a necessidade de uma terminologia científica que abrangesse a nomenclatura da geografia do Brasil, a autora publicou, em 1975, um primeiro modelo taxonômico com dezenove taxes (DICK, 1990a) e, em 1980, diante da necessidade de ampliar o sistema classificatório dos topônimos brasileiros, o quadro ganhou mais oito taxes, chegando ao total de vinte e sete.

As *taxes*⁶ foram criadas a partir de um termo hiperônimo – termo genérico de origem greco-latina capaz de elucidar a categoria a qual o topônimo pertence – e o acréscimo do termo *topônimo*. Assim, por exemplo, observando o primeiro elemento do termo específico do topônimo **Pedra Preta** (AH), tem-se uma classificação relacionada à motivação semântica de origem física. A *taxe* adequada para a classificação é, portanto, *litotopônimo* (lito- referente à origem mineral + o termo topônimo).

Os estudos com base no quadro taxonômico visam a uma análise sincrônica, dispensando um retorno histórico para que a significação da denominação seja alcançada. As verificações semânticas são feitas com base no material linguístico, o que em muito favorece as pesquisas toponímicas, pois dispensa a presença do denominador, o que nem sempre é possível, não só pelo distanciamento cronológico do ato da nomeação até o período da análise, como também pela dificuldade em realizar uma tarefa investigativa, *in loco*, quando se trata de uma área de pesquisa muito ampla, como no caso da formulação dos atlas toponímicos.

Isso não significa que associada às *taxes* não possa ser realizada uma pesquisa diacrônica que cuide também das mudanças denominativas sofridas pelos topônimos. Contudo, na perspectiva proposta por Dick (1990b), o estudo diacrônico limita-se à descrição isolada das *taxes*, no concernente a dados históricos que possam servir de apoio documental à pesquisa.

Utilizando o quadro taxonômico proposto por Dick (1990b), Almeida (2012) realizou um estudo das nomeações dos aglomerados humanos da área rural de Santo Antônio de Jesus, município localizado no Recôncavo Sul da Bahia. No *corpus*⁷ em análise, foram encontradas as seguintes taxonomias de motivação física:

- ✓ Fitotopônimos: Cocão, Espinheiro, Sapé, Cavaco, Camaçari, Gameleira, Gamelo, Jenipapo, Juerana, Sapucaia, Tabocal e Timbó.

⁶ Para o maior esclarecimento sobre o quadro taxonômico proposto por Dick, veja DICK, Maria Vicentina de Paula Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado de SP, 1990. e DICK, Maria Vicentina de Paula Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: [s.n], 1990.

⁷ O corpus desse trabalho foi obtido a partir das cartas topográficas, escala 1:000, disponíveis no site do IBGE. Cf. referências.

- ✓ Hidrotopônimos: Taitinga⁸, Água Comprida, Canta Galo⁹, Riachão, Rio das Pedras, Riacho Dantas, Rio da Dona, Riacho das Teresa.
- ✓ Geomorfotopônimo: Alto da Boa Vista, Alto do Morro, Baixa da Areia, Baixa do Morro, Ilha, Tabuleiro do Rio da Dona.
- ✓ Litotopônimos: Barro Vermelho e Pedra Preta.
- ✓ Zootopônimo: Serinhaém¹⁰.

Entre a taxonomia de motivação antropocultural, foram encontradas as seguintes classificações:

- ✓ Sociotopônimos: Açougue Velho, Venda Nova, Mina do Sapé, Mina do Onha, Cuscuz, Engenho Velho, Jogo da Bola, Pela Porco.
- ✓ Animotopônimo: Bom Jardim, Benfica, Boa Vista.
- ✓ Hagiotopônimo: Bonfim, Bom Conselho, Nossa Senhora de Fátima.
- ✓ Hierotopônimo: Cruzeiro do Riachão.
- ✓ Antropotopônimo: Cunha, Casaca de Ferro.
- ✓ Ergotopônimo: Cacimba, Chiqueiro, Escadinha, Roda D'Água.
- ✓ Hodotopônimo: Ladeira do Sabão, Avenida.
- ✓ Poliotopônimo: Comunidade São Bartolomeu, Vila Bonfim.
- ✓ Ecotopônimo: Sobradinho.
- ✓ Dirrematopônimo: Salto da Onça.

⁸ Esse topônimo é de origem indígena, quando observada a etimologia tem-se o significado de “planta da água branca, referindo-se aos bambus que nascem ao longo das margens do rio; teria então a classificação de **fitotopônimo**. Entretanto, o nome dessas comunidades está ligado à importância que o rio desempenhou, durante séculos, nesse local, tanto que o nome Taitinga denomina duas comunidades rurais que foram formadas ao longo do seu curso. Esse foi um dos rios por onde navegaram os exploradores da região, além disso, engenhos, fazendas e sítios foram construídos próximo ao seu leito, visando a utilização da água para as atividades da lavoura. Antes que o rio ficasse poluído pelos dejetos dos esgotos que vinham da cidade, ele era rico em peixes e mariscos, servindo de fonte de subsistência e renda para as famílias ribeirinhas. Dessa forma, a classificação obtida relaciona-se a importância do rio, por isso é um **hidrotopônimo**.

⁹ A origem histórica desse topônimo é incerta, entretanto, o nome da comunidade surge a partir da importância de um riacho chamado Canta Galo, utilizado pelos moradores da localidade. Muito provavelmente, o nome dado ao riacho se deve à fazenda existente no local, a qual era chamada de Fazenda Canta Galo. Por esse motivo, decidiu-se atribuir a esse topônimo a taxonomia de **hidrotopônimo**, uma vez que o riacho era o ponto de referência do local.

¹⁰ Serinhaém- Topônimo de origem indígena. Correlato de “cirí-nhaë, a panela de siris; a bacia onde eles se refugiam; o viveiro dos siris. Pode proceder de cirí-nheë, os siris rumorejam

Segundo Dick (1990a), a investigação toponímica apresenta um rico complexo linguístico-cultural, com inúmeros caminhos para os estudos científicos. Portanto, o topônimo não localiza apenas o espaço geográfico, ele também representa todo o espaço e com ele os fatos que ficaram marcados na memória, identificando e representando uma sociedade em seus hábitos, valores religiosos, econômicos e políticos, em suma, os topônimos são símbolos linguísticos que representam a cultura de um povo.

No que diz respeito aos topônimos das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus, foram encontrados elementos linguísticos das etnias formadoras do povo brasileiro: o índio, o português e o negro, com a maior predominância de topônimos de origem portuguesa. Em relação ao elemento indígena, foi possível perceber a sua marcante presença nesse território, tanto no aspecto descritivo que se reflete nos nomes dos lugares de origem indígena, os quais revelam a característica iconográfica concernente ao léxico toponímico, como também na íntima relação que o índio mantinha com a natureza, deixando como herança ao homem branco o artesanato, a culinária, a produção da mandioca e seus subprodutos, entre eles a farinha, o beiju, a goma e a puba.

Os topônimos indígenas encontrados nessa análise revelaram dois fósseis linguísticos, palavras que não se encontram em dicionários de língua portuguesa, compostos somente por morfemas de origem tupi – Taitinga e Serinhaém – e que são utilizados pela população, mas não são identificados como de origem indígena. Outro topônimo dessa mesma origem e que é considerado pela população como de origem portuguesa é o Cocão. A maioria das pessoas pensa que se trata de um coqueiro que dá muitos cocos grandes, entretanto, cocão é uma árvore que pode chegar a uma altura de até vinte e três metros e que se encontra em extinção nessa região, sendo mais comum na região Norte, em Pernambuco e ainda em países como Peru e Bolívia.

A raiz do topônimo Cocão é a palavra *coca*, que é agregada ao sufixo português aumentativo *-ão*. A palavra *coca* é derivada de *kuka* (CUNHA; MELO SOBRINHO, 1982), que vem da língua indígena quéchua¹¹, originada nos Andes, a qual era falada pelos antigos incas e que, devido a sua funcionalidade, foi escolhida pelos espanhóis para ser a base da língua geral da América Hispânica (LAGORIO, 2009), assim como ocorreu com o tupi, língua falada pelos tupinambás, aqui no Brasil.

¹¹ A língua quéchua ainda é falada na Argentina, Bolívia, Equador e Peru.

Outros topônimos como Sapé, Sapucaia, Juerana, Timbó, Jenipapo, Camaçari e Tabocal já se encontram nos dicionários da língua portuguesa; essa inclusão deve-se ao amplo contato entre os índios tupis e os portugueses, o que fez com que os luso-brasileiros adotassem muitos nomes tupis que retratavam a fauna e a flora brasileira (RODRIGUES, 2002).

Nos topônimos de origem portuguesa ou de origem híbrida, com motivação física, verificou-se o caráter descritivo, comum aos topônimos de origem indígena, como Taitinga e Serinhaém. Sendo assim, nomes como Água Comprida, Ilha, Pedra Preta¹², Riachão, Alto do Morro, Baixa do Morro, Baixa da Areia, Rio das Pedras, Barro Vermelho e Tabuleiro do Rio da Dona revelam-se como símbolos iconográficos, pois representam as características descritivas geomorfológicas do espaço habitado.

As relações metonímicas expressas em muitos dos topônimos analisados apresentam a criatividade e a expressividade linguística do denominador. Assim, observam-se topônimos formulados tomando-se como base de nomeação um elemento pertencente ao lugar capaz de representá-lo, seja por relações físicas ou sociais; dessa forma, toma-se uma parte para representar o todo que é o próprio espaço geográfico. Encaixam-se nessa condição os topônimos Sapé, Timbó, Tabocal, Jenipapo, Camaçari, Sapucaia, Juerana, Cavaco, Cocão, Espinheiro, Gameleira, Cacimba, Cruzeiro do Riachão, Roda D'Água, Escadinha, Ladeira do Sabão e Sobradinho.

Maior expressividade ainda pode ser observada nos sociotopônimos, em que se tem como base de nomeação o local de trabalho, as atividades de trabalho, o produto comercializado ou atividades de lazer que eram realizadas. Assim, têm-se Açougue Velho, Mina do Sapé, Mina do Onha, Pela Porco, Engenho Velho, Jogo da Bola, Venda Nova.

Ainda há dois exemplos de relações metonímicas que revelam um maior grau de complexidade. O primeiro foi classificado como um **dirrematopônimo** por se tratar de uma expressão linguística baseada inicialmente em uma antonomásia, em que houve a substituição do nome do Sr. Antônio Neri de Souza pelo nome comum **onça**, tornando-se este uma alcunha para aquele, devido às semelhanças percebidas entre esses dois elementos.

Para entender melhor esse fenômeno, é preciso relembrar à época da mocidade do Sr. Antônio Neri de Souza, quando ele era comparado a uma onça, devido ao fato de ser namorador

¹² Nessa comunidade houve uma intensa exploração do minério manganês, daí a motivação para a nomeação, a qual se deve a cor da pedra desse minério. Em outras comunidades do município de Santo Antônio de Jesus também houve a exploração desse minério: Mina do Sapé, Mina do Onha e Serinhaém.

e ter um andar “manso” como de uma onça. Segundo seu neto, Sr. Evando, seu avô contava que os moradores diziam “Sai de baixo, gente, que lá vem a onça!” e, assim, esse senhor ficou conhecido como Antônio Onça. O Salto da Onça localiza-se às margens da rodovia BA-245 e do outro lado da pista está a comunidade do Açougue Velho, onde Sr. Antônio morava; tempos depois ele adquiriu uma área do outro lado da rodovia e as pessoas começaram a dizer que “Onça saltou de lado”, “Onça pulou de um lado pro outro” e daí então o local ficou conhecido como o Salto da Onça. Dessa forma, o topônimo deve ser analisado pela união dos dois termos do sintagma, pois se trata de um enunciado linguístico, sendo então classificado como **dirrematopônimo**.

Vê-se, neste exemplo, como os processos cognitivos metáfora e metonímia entrelaçam-se, a comparação metafórica termina como uma espécie de metonímia, a qual será utilizada em diversas enunciações que envolvem esse senhor, inclusive àquela que desencadeou o topônimo Salto da Onça.

O segundo exemplo diz respeito ao topônimo Casaca de Ferro, que também é uma antonomásia. A origem do nome deve-se a um senhor que morava no local, conhecido como João, o qual viveu nessa região por volta do final do século XIX ou início do século XX. Esse Sr. usava uma casaca com os botões de ferro e que não tirava de jeito algum; a casaca era semelhante àquelas que eram utilizadas pelos vigilantes das estações ferroviárias. Seu João ficou conhecido por Casaca de Ferro ou João Casaca. A casaca e o Sr. João mantinham uma representação de contiguidade, pois a casaca passou a representar o próprio Sr. João, assim, moradores que compravam os terrenos, no local, já compravam sabendo que o nome foi atribuído por ser o lugar onde morava ou havia morado o Sr. João Casaca de Ferro. Trata-se, portanto, de um **antropotopônimo**.

Duas relações metafóricas também merecem ser citadas, uma se refere ao topônimo Gamelo, o qual advém de uma comparação, segundo aquilo que conta a Sra. Alaíde Santos Souza, moradora do local, entre o caule da árvore gameleira e as gamelas produzidas pela madeira dessa árvore, assim surgiu o nome Gamelo, que, segundo Nascentes (1966), é uma variação linguística de gamela, vasilha usada para dar comida aos animais. A outra relação metafórica é com o topônimo Chiqueiro; o local foi assim chamado por se tratar de um lugar onde era possível encontrar uma aglomeração de porcos do mato, sendo interpretado e comparado aos chiqueiros construídos em sítios ou fazendas.

O aspecto descritivo dos topônimos, as relações metonímicas e metafóricas que eles expressam, direcionadas ao contato do homem com o seu ambiente físico e social tornaram possível comprovar que a área rural de Santo Antônio de Jesus desempenhou e ainda desempenha papel de suma importância para essa cidade, pois o núcleo urbano consagrou-se em suas relações comerciais, com a grande contribuição do trabalho desenvolvido pelo homem rural em suas atividades agrícolas, extrativistas, pesqueiras ou artesanais, que garantiram e garantem o poder aquisitivo do homem simples do campo e faz girar a roda da economia santantonense.

4. Conclusão

Diante do exposto e dos exemplos dos topônimos das comunidades de Santo Antônio de Jesus, percebe-se que a teoria semiótica relaciona-se diretamente às análises toponímicas, pois o nome do lugar estabelece um vínculo entre o denominador e o espaço circundante, envolvendo as relações culturais, sociais e econômicas.

Além dessas relações, que se concretizam em um espaço físico, é possível verificar, através do nome, os fenômenos descritos por Peirce (1975, 2005), no que diz respeito às qualidades percebidas pelo denominador, sobre o seu espaço físico, e que são expostas a partir de processos cognitivos como, por exemplo, as comparações metafóricas. Isso revela a criatividade e expressividade existentes no processo de denominação toponímica, uma vez que o denominador precisa utilizar as palavras que compõem seu repertório linguístico, criando associações e processos de formação de palavras, como derivação ou composição de palavras, para nomear o espaço geográfico.

Sendo assim, vê-se que, realmente, o signo é autogerativo, pois para explicar e identificar as observações que o homem possui a respeito do seu meio social, cria-se uma cadeia infinita de símbolos, os quais se legitimam a partir da interação social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. C. S. **O léxico toponímico das comunidades rurais de Santo Antônio de Jesus**. Salvador, 2012. 187f. Dissertação. (Mestrado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia- BA. Obra não publicada.

BARBOSA, Pe. A. L. **Pequeno vocabulário tupi-português**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1955.

BUENO, F. da S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica - sinônimos contribuições do tupi-guarani**. São Paulo: Saraiva, 1963.

CUNHA, A. G. da; MELLO SOBRINHO, C. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi**. 4. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos; Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

DICK, M. V. de P. A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado de SP, 1990a.

_____. **Toponímia e antroponímia no Brasil**. Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: [s.n], 1990b.

_____. Métodos e questões terminológicas na Onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. **Investigações linguísticas e teoria literária**. Recife: UFPE, v. 9, p. 119-148, 1999.

_____. O sistema onomástico: bases lexicais e terminológicas, produção e frequência. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 79-90.

GUIRAUD, P. **A Semântica**. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1980.

GUIZZETTI, G. F. La etnolinguística: del mundo del idioma al mundo de la cultura. Revista de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1957 apud DICK, M. V. de P. A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado de SP, 1990a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Download. Geociências. Mapas estatísticos. Censo 2010. Mapa municipal estatístico. Ba. Santo Antônio de Jesus. Diretório FTP <geofp.ibge.gov.br>. Disponível em: <ftp://geofp.ibge.gov.br/mapas_estatisticos/censo_2010/mapa_municipal_estatistico/ba/santo_antonio_de_jesus_v2.pdf>. Acesso em: 15 out. 2009.

LAGORIO, C. A. Léxico, dicionários e tradução no período colonial hispânico. **ALEA: estudos neolatinos**, v. 11, n.2, jul./ dez., p. 309-320, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v11n2/v11n2a09.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

NADIN, M. Processos semióticos e de informação: a semiótica da computação. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. Tradução Priscila Borges, 5. ed. ISSN: 1984.3585, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.nadin.ws/wp-content/uploads/2012/03/3-dossie-processos-semioticos-e-de-informacao.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

NASCENTES, A. INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO (BRASIL). **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro: INL, 1966.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **O Significado de significado**: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**: textos escolhidos de Charles Sanders Peirce. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

SAMPAIO, T. **O Tupi na geografia nacional**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1955.

SAPIR, E. Língua e ambiente. In: SAPIR, E. Tradução de João Mattoso Câmara Junior. **Linguística como ciência**: ensaios. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969. p. 43-62.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1969.

SEABRA, M. C. T. C. de. **Referência e onomástica**, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf>. Acesso em: *14 set. 2009*.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

Artigo recebido em: 28.02.2013

Artigo aprovado em: 17.04.2013

Um estudo multimodal de peças publicitárias de escolas de idiomas

A multimodal study regarding the advertising of language schools

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite*

Resumo: O objetivo do presente artigo é observar como os modos semióticos são utilizados na construção de textos publicitários de escolas de idiomas, com foco na língua inglesa. Pretende-se, tomando os elementos semióticos de construção de textos publicitários como ponto de partida, perceber quais são as práticas discursivas que vem à tona, bem como, os mecanismos de persuasão e a representação do aluno no jogo discursivo. Para tanto, busca-se o embasamento teórico na teoria da gramática do *design* visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; JEWITT; OYAMA, 2001), combinados a alguns pressupostos teóricos da Análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), para análise da modalidade visual e verbal, respectivamente. A fim de se realizar uma leitura crítica, serão utilizados textos de Carmagnani (2001, 2008) e Coracini (2007). O *corpus* é constituído por dez anúncios publicitários retirados do *site Google* datados de 2010.

Palavras-chave: multimodalidade; publicidade; escola de idiomas; gramática do *design* visual.

Abstract: The aim of this article is to observe how the semiotic types are used to build up advertisement texts of language schools, focusing on English language. Based on semiotic elements for the construction of advertisement texts, this work intends to uncover discursive practices that emerge from them as well as mechanisms of persuasion and the representation of the potential student in the discursive field. Theoretical tools of the Grammar of visual design (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; JEWITT; OYAMA, 2001), combined with some theoretical stances of Critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2001) were used for the analysis of visual and verbal multimodality. Carmagnani (2001, 2008) and Coracini (2007) were studied to support a critical approach. The corpus for this research is composed by ten ads taken from Google website released in 2010.

Keywords: multimodality; publicity; language school; grammar of visual design.

Introdução

O trabalho em questão objetiva a análise de peças publicitárias de escolas de idiomas à luz dos fundamentos da Gramática do *design* visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT; OYAMA, 2001) quanto aos significados interativos, bem como utilizando princípios da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Serão analisadas algumas estratégias de persuasão, que circulam entre os elementos verbais e visuais, produzindo múltiplas significações, assim como a representação do aluno nas publicidades. Alguns textos de

* Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professora de inglês em escola de idiomas.

Carmagnani (2001, 2008) e Coracini (2007) foram de uso efetivo para se refletir sobre a questão da mídia de escolas de idiomas para se realizar uma leitura crítica sobre o tema.

Uma situação de comunicação exige que seus participantes elaborem seus textos da maneira mais compreensível em contextos determinados (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), então há uma seleção cuidadosa do que se quer passar ao leitor, a fim de que os efeitos de sentido se aproximem do que foi intencionado pelo autor. Sendo esta uma situação cotidiana em todos os textos, é possível concluir previamente que essa seleção de elementos e argumentos será ainda mais perceptível em textos publicitários, por buscarem não só o entendimento, mas, sobretudo, desejarem persuadir o cliente a comprar o produto. Ao que acrescenta Petermann (2005, p.3):

Além disso, os textos publicitários colocam anunciante e consumidor em uma situação de comunicação, que pode ser descrita como uma *quase-interação mediada* (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), ou seja, é uma *quase-interação* porque o texto é produzido por um autor para muitos leitores, não identificáveis; e é *mediada* já que não há contato face-a-face e a interação acontece unicamente por meio do texto. Esse aspecto torna ainda mais cuidadosa a escolha dos elementos que constituirão o texto, considerando que o autor não sabe quem será o seu leitor, e no caso de um equívoco no entendimento da mensagem, os meios para uma tentativa de correção são praticamente inexistentes. Nesse interim, conduzir o leitor a uma ação favorável ao anunciante exige estratégias de persuasão que permeiam tanto os elementos verbais quanto os não-verbais, no texto publicitário multimodal.

Analisaram-se peças publicitárias de várias escolas de idiomas diferentes retiradas aleatoriamente do *site* de buscas *Google*, a partir da entrada “publicidade de escolas de idiomas” na parte de imagens, vigentes no ano de 2010. A opção por este tipo de publicidade, em particular, se deve ao fato de que a língua inglesa parece ser vital a quem almeja um bom emprego, ou seja, “já faz parte da memória discursiva do brasileiro (...) a de que não conseguirá modificar a posição que ocupa caso não aprenda inglês” (CARMAGNANI 2001, p. 120). Uma vez que Fairclough (1992, p.52) postula que “textos da mídia constituem (...) um barômetro sensível de transformação sociocultural, e deveriam ser vistos como material valioso de pesquisa” é relevante o estudo das mídias selecionadas, já que tentam persuadir seu “aluno-cliente” usando diferentes componentes multimodais.

O artigo se organiza em quatro seções. A primeira faz uma breve revisão dos fundamentos teóricos da gramática do *design* visual, bem como da análise crítica do discurso.

A segunda faz referência à metodologia aplicada. Segue-se a análise das peças publicitárias. Na última seção, tecem-se considerações finais acerca da análise.

Fundamentação Teórica

A mídia exerce na pós-modernidade um papel essencial na circulação de sentidos, cujos valores simbólicos influenciam cultural e socialmente na constituição dos sujeitos. Landowski (1992) acrescenta que a publicidade é um discurso social que pode redefinir o modo como os indivíduos representam o mundo. Constitui-se em um importante produto cultural, tanto por nos emocionar ou divertir, quanto pela regularidade de sua exibição, o que, por sua vez, aumenta seu grau de persuasão. Nesse sentido, o discurso publicitário modifica seu caráter puramente informativo para ir de encontro à satisfação dos desejos do consumidor, adquirindo uma função simbólica, bem como um caráter persuasivo.

Fairclough (2001, p. 258) afirma que “a publicidade contemporânea de mercadoria consiste tipicamente de um misto de linguagem e imagens visuais, e a tendência em voga é que as imagens se tornem mais evidentes”. Barthes (1990) partilha da opinião de Fairclough ao postular que a pesquisa acerca dos mecanismos de produção e sentido da imagem publicitária faz-se rica, uma vez que ela é intencional. Além disso, somente através da articulação do plano linguístico e do visual, que emerge uma significação global explícita e implícita, acrescenta Barthes (Ibid.).

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p.2), as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significado.

Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Mas, mesmo quando nós podemos expressar o que podem ser os mesmos significados tanto na forma de imagem ou escrita ou fala, eles serão percebidos diferentemente. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença.

Segundo Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000), os textos têm se tornado cada vez mais multimodais, em outros termos, textos nos quais coexistem mais de um modo semiótico (combinação de gestos, falas, cores, sons etc.). Conseqüentemente, Kress, Leite-García e van Leeuwen (*ibid.*) apontam para a impossibilidade de se interpretar os textos analisando

exclusivamente a linguagem escrita, já que esta é apenas um dos elementos representativos de um texto que, por sua vez, é sempre multimodal, devendo ser lido a partir da conjunção de todos os modos semióticos nele configurados.

Desse modo, apesar de nas últimas décadas os textos se tornarem irrefutavelmente multimodais, só o texto é interpretado na maioria das vezes, deixando para o automatismo, a análise visual, dando origem a “iletrados visuais”, segundo Kress e van Leeuwen (2000). Através da elaboração da Gramática Visual, os autores advogam a necessidade de um “letramento visual”, considerando que a comunicação visual está se tornando cada vez mais um domínio crucial nas diversas redes de práticas sociais, entre elas o consumo de comodidades abstratas e de informações públicas. “O *letramento visual* começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no ambiente de trabalho” (KRESS E VAN LEEUWEN, *ibid.*, p. 3, itálico do autor)

A gramática do *design* visual de Kress e van Leeuwen (2006) surge como um instrumento para a análise de textos visuais, que se apresenta efetiva tanto para a construção destes textos, quanto para a análise crítica. Ela foi criada com base nas metafunções da linguagem apresentadas na gramática sistêmico-funcional proposta por Halliday. O referido autor (1998, p. 169) postula que “o sistema semântico consiste em quatro componentes funcionais: o experiencial e o lógico (juntos, são chamados de ideacional), o interpessoal e o textual”. Kress e van Leeuwen (2006), por sua vez, apresentam uma expansão terminológica das metafunções descritas, utilizando estruturas representacionais (ao invés de ideacional), estruturas interativas (ao invés de interpessoal) e estruturas de composição (ao invés de textual).

Sendo o intuito do trabalho investigar as estratégias de persuasão, conscientes ou inconscientes, produzidas pelo produtor-anunciante na tentativa de seduzir o virtual aluno das escolas de idiomas, e ainda, a representação desse aluno, serão priorizados na análise, os aspectos que dizem respeito aos significados interativos da linguagem.

<p>Significados interativos- estratégias de aproximação/ afastamento com o leitor; define relações criadas entre observador e imagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contato Demanda; oferta ▪ Distância social Plano fechado, plano médio, plano aberto ▪ Ponto de vista Ângulo frontal ou posição de perfil, ângulo vertical (alto, baixo, nível dos olhos)
---	---

Quadro 1- Significados Interativos baseados em Kress e van Leeuwen (2006).

Os significados interativos versam sobre as relações criadas entre o produtor e o observador da imagem, a partir do momento em que as imagens envolvem os participantes representados nela e os participantes interativos (aqueles que se comunicam através de imagem, produtores e observadores). Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 114), há três tipos de relação: “(1) relações entre participantes representados; (2) relações entre participantes interativos e representados; e (3) relações entre participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem para ou uns pelos outros através de imagens)”. Os participantes interativos significam tais imagens, em níveis diferentes e de modos diversos, regulando o que e como será dito, e como será interpretado.

Para se compreender os significados interativos, faz-se necessário conhecer o modo como eles se realizam nas imagens. Consideram-se três fatores que moldam a realização do significado: o contato, a distância social e o ponto de vista. Em relação ao contato, as imagens se classificam como demanda ou oferta. Uma vez que os participantes representados nas imagens olham diretamente para o observador, forma-se um vetor que liga o olhar daqueles a este. Desse modo, os participantes representados dirigem-se ao observador, convidando-o à interação e, ao mesmo tempo, efetua-se uma demanda por parte do produtor, que busca agir sobre o observador da imagem. Como resultado desse tipo de configuração, uma relação imaginária de contato é estabelecida entre os participantes representados e interativos, e a identificação do tipo de relação pretendida pode ser feita a partir da expressão facial e dos gestos daqueles. Ao realizar essa ação de demanda, o produtor quer criar um vínculo direto com o observador.

Não obstante, os participantes representados nas imagens podem não direcionar o olhar para o observador, caso em que os primeiros deixam de ser os atores do ato de olhar para se tornarem objeto do olhar daqueles que os observam. Aqui não há demanda, mas oferta: os participantes representados são apresentados como "itens de informação, objetos de contemplação" para os observadores (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 119).

“Da mesma maneira que a escolha entre ‘oferta’ e ‘demanda’, a escolha da distância pode sugerir diferentes relações entre os participantes representados e os observadores”, advogam Kress e van Leeuwen (Ibid., p. 124). A partir da distância social, pode-se marcar uma maior ou menor interação do participante representado com o observador.

Os autores distinguem, pois, vários níveis de enquadramento: plano fechado (*close-up*), inclui a cabeça e os ombros do participante representado e o plano bem fechado (*extreme close-*

up) em que se mostra menos ainda que a cabeça e ombros. Ambos, estabelecendo-se uma relação intimista entre observador e participante representado. O plano médio próximo (*medium close shot*) que mostra a pessoa até a cintura e o plano médio (*medium shot*) que, por sua vez, inclui a imagem do participante representado até a extensão dos joelhos, sendo essa distância constituída como uma posição social. Por fim, o plano aberto (*long shot*), que corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante, retratando distanciamento, uma relação impessoal entre a imagem e o observador. Além dos recursos mencionados, tem-se o conceito de ponto de vista, que se refere aos ângulos estabelecidos nas imagens, segundo o esquema abaixo:

<p>Relações de poder (ângulo vertical)</p>	<p>Ângulo baixo: poder da imagem sobre o observador No nível dos olhos: igualdade entre imagem e observador Ângulo alto: poder do observador sobre a imagem</p>
<p>Relação de afastamento ou envolvimento</p>	<p>Ângulo frontal: compromisso, envolvimento entre os retratados e o observador Posição de perfil: imparcialidade, afastamento entre os mesmos</p>

Quadro 2- Pontos de vista e ângulos (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006).

Assim, cada um dos aspectos descritos (Contato, Distância Social, Ponto de vista) na gramática do *design* visual será identificado em anúncios publicitários impressos, de modo que se questione o porquê e os significados das escolhas feitas com relação às imagens que constituem esses textos.

A partir da percepção sociosemiótica de construção de significados é que serão esboçadas as conclusões acerca da representação do aluno na publicidade de escola de idiomas e as formas de persuasão utilizadas.

Segundo Fairclough (2001, p. 255),

a comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vem não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Não surpreende mais, por exemplo, que setores das artes e da educação, como o teatro e o ensino de língua inglesa, sejam referidos como ‘indústrias’ destinadas a produzir, a

comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais aos seus 'clientes' ou 'consumidores.

O discurso veiculado pelas peças publicitárias de escolas de idiomas é o de seduzir o cliente e criar nele a necessidade de aprender uma segunda língua. Sendo uma das maiores funções da publicidade a construção de necessidades, Coracini (2007, p. 230) diz, “pensando no ensino de línguas (...) o *marketing*, (...) tem funcionado (...) como uma maquinaria de produzir necessidades que vem se tornando verdadeiras e reais, mas que, sabemos, respondem a interesses de grupos econômicos”.

Uma vez que Kress e van Leeuwen (2006) postularam que a maioria das pessoas percebem as imagens como são, de maneira automática, os consumidores das escolas de idiomas, pouco significado fazem das publicidades, que se oferecem como seu primeiro contato com a “mercadoria”. Coracini (2007, p. 231) resume o que acontece quando o virtual aluno consome a publicidade de uma escola de idiomas:

A mídia age tão subliminarmente e exerce tamanho poder que acreditamos estar escolhendo consciente e livremente o produto, estar escolhendo o que é melhor para nós, professores, e para nossos alunos. É, aliás da mesma maneira que a mídia em geral age sobre o nosso imaginário: partindo de experiências compartilhadas, de expectativas que provêm de representações para trazer outros elementos que talvez encontrem eco em desejos e recalques inconscientes (provocando identificações).

Metodologia

Segundo Fairclough (1995), a mídia tem o poder de influenciar decisões de governantes e seus partidos, valores, relações e identidades sociais; logo, a análise da linguagem da mídia deve ser reconhecida como um elemento importante para investigar os processos contemporâneos de transformação social e cultural. Uma vez que se considera neste estudo, a linguagem como prática social, prática discursiva, sendo o texto um produto cultural, temos estas ideias em congruência com os princípios da Análise Crítica do Discurso e à utilização do quadro teórico-metodológico da semiótica social.

Uma vez que o ensino de inglês adquire no mundo globalizado dimensões dantescas, devido à necessidade criada de se saber tal língua, que pode ser dita como “língua universal”, associado ao fato de que o discurso da mídia é uma ferramenta de reprodução cultural (CALDAS-COULTHARD, 1997) bem como, “constituem versões da realidade que dependem das posições sociais, interesses e objetivos de quem os produz” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 104),

faz-se necessário o estudo semiótico das publicidades das escolas de idiomas, a fim de se interpretar possíveis significados nelas contidos, que passam despercebidos a seus consumidores.

Para a análise neste estudo, foram selecionados dez textos multimodais, neste caso, publicidades de escolas de idiomas extraídos aleatoriamente do *site* de buscas *Google* de 2010. Utilizando a ferramenta de busca, foi digitada a expressão “publicidade de escola de idiomas” e selecionada a opção imagens. Foram selecionadas as primeiras publicidades que apresentavam a imagem e o texto verbal que apareceram. Os textos que compõem o *corpus* se encontram anexados no fim do artigo e são identificados por Pub. 1 a Pub. 10.

Análise das Peças Publicitárias

A partir do significado interativo, entende-se o texto publicitário como estabelecendo um diálogo entre produtor-anunciante e leitor-consumidor, e assim, são identificados os graus de interação entre os participantes. Pelo conceito de contato, pode-se inferir se este é de demanda ou oferta. Constatou-se que seis publicidades estabelecem a demanda, em que os participantes representados dirigem o olhar aos participantes interativos e quatro, a oferta, no qual o vetor que parte do olhar do participante representado (Doravante PR) não acaba no olhar do participante interativo (Doravante PI). Em relação às imagens que se configuram em demanda, têm-se as Pub. 3, 4, 5, 7, 8, 10 sendo as Pub. 1, 2, 6, 9, ofertas.

Nas Pub. 3, 4, 5, 7, 8 e 10, há um pedido por parte do PR, como se ele exigisse algo do observador da imagem. Os anúncios 3 e 4, por exemplo, fazem parte de uma série de propagandas da escola Fisk, de caráter nacional, que exibem uma atriz como garota-propaganda. Em ambos, a atriz interpela o PI na qualidade de possível aluno, com um olhar sedutor, em poses provocantes, como se fosse uma modelo posando para uma foto de capa de revista. Segundo conceito de dialogismo de Bakhtin (2000), a construção dos novos sentidos é feita a partir das diferentes mesclagens entre vozes, ou seja, todos os textos se constroem por um debate com outros. Uma vez que a imagem lembra o observador uma revista de moda, associa-se o estudar inglês ao que seria estar na moda.

Na Pub. 5, por sua vez, o jovem parece estar “voando” de encontro ao observador, como se exigisse uma atitude imediata deste, uma reação para sua expressão facial de susto e sua expressão corporal, o que é ancorado pelo “pedido” do anúncio em tom de ameaça: “mude sua atitude”, podendo ser completada por: enquanto é tempo ou para ter sucesso, por exemplo.

Como se mudar de atitude, pudesse mudar o de vida do aprendiz. E, tudo isso, através da “compra” do curso em questão.

As Pub. 7 e 8 mostram jovens sorridentes, como se convidassem o PI a fazer parte de sua turma, a fazer parte de um mundo novo, aberto, cheio de boas oportunidades para quem faz inglês. Inclusive na Pub. 8, a palavra: “*welcome*” (bem vindo) remete-nos a um convite. Ao representar um negro, uma criança e uma moça brancas, desejam produzir o efeito de sentido de inclusão social (todos podem aprender a língua inglesa), ao mesmo tempo em que produz uma barreira entre os que sabem inglês (sinônimo de bem-sucedido) e os que não sabem, talvez por falta de oportunidade, uma vez que o ensino de inglês na escola regular, na maioria das vezes, acaba sendo relegado a segundo plano, precisando os alunos recorrerem a escolas de idiomas.

Por último, tem-se a Pub. 10, em que há uma jovem representada como aluna tradicional (com os livros no braço e de uniforme). É uma garota “normal” para uma propaganda, em outros termos, uma garota comum, até tímida, como aquela que consome a publicidade, e, posteriormente, o produto “curso de inglês”. Em suma, quando o PR interpela o PI, é estabelecida uma afinidade social entre eles.

No tocante à oferta, nas Pub. 1, 2, 6 e 9, o intuito da representação não seria de aproximação, pelo contrário, seria o de colocar o PR em uma posição que não é a mesma em que o leitor se encontra. Assim, a sedução está em fazer com que o consumidor deseje estar na posição do PR, como nas figuras 1,2 e 6. A Pub. 1 narra o que parece ser o primeiro beijo entre as crianças, um momento de ternura, memorável para qualquer observador e o seduz para um mundo de lembranças, vontade de voltar aos tempos de criança. O mesmo acontece na Pub. 6, que mostra uma jovem numa área verde, com semblante de relaxamento, no que parece ser um bom momento de sua vida.

No caso do PR na Pub. 2, pretende-se, possivelmente um distanciamento proposital, no sentido de que uma aproximação entre PR e PI, só seria viável através da “compra” do curso de inglês. A ideia é mostrar a imagem de um executivo jovem, bem vestido e, provavelmente, bem-sucedido, representando um convite irrecusável. Na Pub. 9, também o PR se distancia do PI propositalmente, sendo que o PR representa uma pessoa que viveu em outra época, ultrapassada, devido às roupas, ao cabelo penteado para trás com gel. Não seria alguém com quem o observador gostaria de se identificar, por isso, se atrela a ele, um inglês inexistente: “desenrascate”, aporuguesado.

A distância social é estabelecida, como já detalhado, em: plano fechado (*close-up*), plano bem fechado (*extreme close-up*), plano médio próximo (*medium close shot*), plano médio (*medium shot*) e o plano aberto (*long shot*). A maioria das imagens analisadas foi tirada no plano fechado, a saber: publicidades 1, 7, 8 e 9. As imagens 2, 6 e 10 foram tiradas num plano médio próximo, bem como, as de número 3, 4 e 5 foram tiradas num plano aberto.

As Pub. 1, 7, 8 e 9 foram retratadas em plano fechado (*close-up*), incluindo a cabeça e os ombros do participante representado, estabelecendo-se uma distância social mínima entre o observador e o participante representado, como se um pudesse tocar o outro. Uma vez que os PR são pessoas comuns, os PI sentem-se mais próximos delas, como se fossem pessoas conhecidas e, por isso, confiáveis, podendo promover a identificação positiva ou negativa (Pub. 9) e, conseqüentemente, promover a venda do produto. Na Pub. 1, é como se PR e PI compartilhassem um segredo, o fato das crianças nutrirem um afeto uma pela outra. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 124) é “a distância pela qual tópicos de interesse e envolvimento pessoal, são discutidos”.

As figuras 2, 6 e 10 que mostram a pessoa até a cintura, apresenta uma distância constituída como uma posição social, ou seja, PR e PI mantendo uma relação social. “É a distância em que negócios impessoais ocorrem” afirmam Kress e van Leeuwen (Ibid.)

Em última instância, as Pub. 3, 4 e 5 foram mostradas em plano aberto (*long shot*), que corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo todo o corpo do participante, retratando distanciamento, uma relação impessoal entre a imagem e o observador. “A distância entre pessoas que são e devem continuar sendo estranhas umas às outras” (KRESS E VAN LEEUWEN, Ibid. p. 125). Como as relações estabelecidas são imaginárias, o fato das pessoas serem famosas não determina o modo como serão retratadas (KRESS E VAN LEEUWEN, Ibid.). As Pub. 3 e 4 mostram uma atriz, que apesar de ter a imagem conhecida, é retratada como se estivesse distante das pessoas comuns e talvez por isso, as seduz, as instiga a querer ser como ela. Até o modo como a fotografaram a colocou mais distante do PI, tanto pelo tamanho de sua imagem, quanto pela pose de capa de revista, distante da realidade da maioria das pessoas.

Em relação ao ponto de vista, têm-se as relações de afastamento ou envolvimento verificadas pela observância de: ângulo frontal em que há seis PRs desta maneira: 1, 3, 5, 7, 8 e 10 e cinco, em posição de perfil 1, 2, 4, 6 e 9. Assim, os participantes representados frontalmente, objetivam aumentar a identificação dos observadores e o envolvimento com os

PR (JEWITT; OYAMA, 2001), como se através desta identificação, o observador pudesse ser mais facilmente seduzido a consumir o produto. Já as posições de perfil, indicam imparcialidade, como se falasse “o que você vê aqui não é parte do nosso mundo; é o mundo deles, algo em que não estamos envolvidos.” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 136). Pode-se inferir, pois, que no momento em que não fazem parte daquele mundo, os PIs podem se sentir excluídos e através do apelo persuasivo do anúncio, em que se agregam várias características positivas ao mundo retratado, cria-se o desejo do lugar do outro, que só é atingido pela compra.

Identifica-se também, relações de poder, verificando-se os ângulos baixo, no nível dos olhos e ângulo alto. No caso dos anúncios analisados, na maioria deles o PR está no nível dos olhos do PI, estabelecendo uma relação de igualdade entre eles, em que não há uma diferença de poder envolvida. Uma interpretação possível seria, novamente, do fato de através dessa igualdade imaginária, tentar promover a proximidade entre PR e PI, e criar a necessidade da compra, de aceitar o convite do PR para ser como ele: saber uma segunda língua.

Cabe salientar como os virtuais alunos são representados nas publicidades analisadas. Primeiramente, sabe-se que o sujeito representado como aluno é um aprendiz determinado, imaginariamente, pelas condições sócio-históricas, levando-se em conta a cultura em que ele se insere, sendo através dessa articulação entre língua e história, que as condições de produção privilegiam determinados sentidos em detrimento de outros. De acordo com Jurach (2009, p. 138):

É necessário levar em consideração que os discursos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em cursos de idiomas são marcados por um imaginário de sujeito aprendiz que faz funcionar a produção dos efeitos de sentido, já que para projetar a imagem desse sujeito é necessário utilizar um discurso que o interpele ideologicamente a identificar-se com esses dizeres.

Assim, os PRs são jovens: crianças, adolescentes e jovens adultos. Percebe-se esse direcionamento para o público jovem, não só pela idade dos PRs, mas também pelas roupas que vestem (jóias, modernas, com cores fortes), pela igualdade percebida entre PRs e PIs, segundo analisado com a Gramática visual, pelo modo de interpelação linguística (como no exemplo da Pub. 5: “o mundo pede atitude”, expressão coloquial usada por jovens), pela tentativa de promover a identificação do jovem com o produto, o interpelando através de assuntos de seu interesse, tais como: romance (Pub. 1), preocupação com futuro profissional (Pub. 2), fama e sucesso (Pub. 3 e 4), ter atitude, ser “legal”, pertencer a um grupo (Pub.5), facilidade de aprendizagem e o apelo tecnológico (Pub. 10) e, pode-se acrescentar que todos os PR esbanjam

saúde, alegria e muita beleza, como se sentissem bem em ser como são e estar onde estão, desejo este de qualquer pessoa, principalmente, dos jovens, pelos conflitos que vivem. É oferecida ao consumidor, a possibilidade de uma mágica autotransformação, uma nova identidade, associando as mudanças comportamentais, modo de vestir e aparência do cliente com uma nova pessoa, representada na publicidade.

O saber de uma segunda língua é uma mercadoria fetichizada, ou em outros termos, fonte de felicidade, prazeres e dotada de capacidade de melhorar a vida do aprendiz. Neste ínterim, o objetivo da publicidade é mostrar que uma determinada escola é melhor que outra, merecendo a confiança de quem se interessa por seu produto. Para prover os clientes com o que desejam, “gera-se uma transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem do discurso educacional” consoante Fairclough (2001, p. 256).

Afinal, segundo Fairclough (Ibid., p. 257), “o discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra ‘habilidade’ e palavras associadas como ‘competência’, mas uma lexicalização completa” a fim de melhor convencer o consumidor que se reúne ao produto e produtor em torno de um estilo de vida, um grupo de consumo que a publicidade simula e constrói.

Um exemplo se encontra nas Pub. 3 e 4, em que destacam-se as palavras “rápido” e “melhor”. Destaca-se a ênfase no fator tempo, através da palavra “rápido” em letras salientes e cor vermelha, para maior destaque. O fator tempo está presente em várias imagens de maneiras diferentes. O que se aplica a todas, no entanto, é o fato de se poder observar, de acordo com Carmagnani (2001, p. 126), a “agilidade do próprio texto: dirige-se ao leitor por meio de frases curtas”, como na maioria das publicidades analisadas. Segundo Carmagnani (2008), usando o argumento de um curso rápido, o produtor pressupõe a falta de tempo do aluno e vende a ele, o que ele quer, mesmo em detrimento da verdade: que é necessário tempo para se adquirir uma nova língua, ao passo que se aprende através de um processo. Ao que Bauman (1999, p. 90) acrescenta:

a necessária redução do tempo é melhor alcançada se os consumidores não puderem prestar atenção ou concentrar o desejo por muito tempo em qualquer objeto; isto é, se forem impacientes (...) e também se facilmente perderem o interesse. A cultura da sociedade de consumo envolve sobretudo o esquecimento, não o aprendizado.

A Pub. 1, também aborda a questão do tempo, ao fazer uso do advérbio de tempo logo em: “Inglês. Logo você vai precisar”. Ou seja, não há como fugir, de uma maneira ou outra,

seja nas relações pessoais, ou profissionais, o aluno virtual será cobrado a falar inglês. Na Pub. 6, o tempo é evidenciado como fator de qualidade: “O inglês e espanhol que você nunca esquece.” Logicamente, ao afirmar que se aprender uma segunda língua em tal escola o aluno saberá utilizá-la para sempre, nas outras escolas, pressupõe-se que, as pessoas não aprendem de maneira tão eficiente como nesta divulgada. Em última instância, a Pub. 10 exige do aluno: “Não perca mais tempo. Matricule-se já”, o que sugere ao leitor que até o momento, sem aprender uma segunda língua, ele perdeu tempo, evocando um sentimento de culpa, ou mesmo, frustração.

Em relação à Pub. 4, que apresenta a palavra “melhor” em letras maiúsculas, amarelas, bem destacadas, bem como as frases na Pub. 1- “Você bilíngue”, na Pub. 2- “o melhor inglês para o mundo dos negócios”, na Pub. 8- “inglês completo” e na Pub. 10- “Aprender inglês nunca foi tão fácil”, baseiam-se no pressuposto de que o aluno virtual já passou por outras escolas de idiomas e por vários motivos, já se frustrou, abandonando o curso sem falar inglês. Outras vezes, tentaram de tudo para aprender e fracassaram. Nesse ensejo, a escola trabalha com a ideia de que ela pode solucionar o problema do aluno, oferecendo a ele o melhor, garantindo sua eficiência e levando o aluno a crer que dessa vez vai dar certo. “O apelo utilizado acaba sendo eficiente (...), por recuperar na memória discursiva do aluno em potencial as experiências vividas por boa parte dos que estudam uma língua estrangeira: as interrupções frequentes (...), e os inconfundíveis “reinícios.” (CARMAGNANI, 2001, p. 128)

No tocante à Pub. 5, tem-se um jovem que parece estar assustado e encara o PI demandando atitude do mesmo, o que é ancorado pela mensagem: “O mundo pede atitude”. Tal chamada busca atingir o público jovem, uma vez que utiliza uma linguagem cotidiana. Visa a “todos aqueles que se identificarem com a modernidade, voltada, por um lado, para a globalização e, portanto, para a tecnologia e, por outro, para a busca da individualidade, do tratamento pessoal, da singularidade”, argumenta Coracini (2007, p. 241). Os jovens querem ser únicos e ser alguém especial, querem ter atitude e o curso vende essa atitude a eles. A atitude é percebida pelas roupas do rapaz: Tênis, jeans, que sempre estão vigentes na moda. Charaudeau (2007) acrescenta que no discurso propagandista o status da verdade é da ordem do que há de ser, da promessa: um dom mágico é oferecido, que só poderá ser alcançada pelos consumidores se estes se apropriarem do dom (o produto). A tentativa é fazer com que o consumidor do anúncio publicitário seja, posteriormente, consumidor do produto oferecido.

Há mais uma categoria que se faz presente no discurso da publicidade de escola de idiomas, o fato de que o sujeito deve fazer inglês por um bom motivo. Bons exemplos que podem ser apontados nessa direção são as Pub. 1 e 9. O curso de inglês na Pub. 1 parece ser somente uma das vantagens que o aluno vai obter ao se matricular. O apelo é emocional, explorando um relacionamento de amor, que foi possível pelo intermédio da língua inglesa. Ao mesmo tempo, aponta para o lúdico, para sonhos dos jovens (conquistar um parceiro), bem como dos adultos (ao recordarem seu tempo de infância e adolescência).

É importante salientar que, no caso da Pub. 9, há também o apelo para que o aluno virtual faça inglês para não se colocar em situações semelhantes à descrita no texto, inventar palavras em inglês, pela falta de conhecimento efetivo da língua. É notável o fato de que a Pub. 9 promove uma identificação negativa entre PR e PI, contudo, de maneira lúdica, trazendo à lembrança várias piadas e histórias engraçadas de pessoas que inventam palavras que parecem ser em inglês pela sufixação, por exemplo. Ela mostra um português conhecido como Zezé Camarinha, famoso por ser um conquistador de mulheres estrangeiras, sem saber se expressar em um inglês inteligível (PUGLIERO, 2010). A solução para se livrar desta situação desconfortável, muitas vezes, ridícula, é aprender um “inglês que lhe chegue” na escola, ou seja, que possibilite uma fala correta fazendo da aprendizagem uma necessidade real para se evitar constrangimentos.

Evidencia-se, também, o meio pelo qual o aluno irá aprender: “Aprender Inglês nunca foi tão fácil. A escola de idiomas X¹ oferece um conjunto completo de recursos e tecnologia para ajudar o seu aprendizado no idioma mais falado no mundo. Com métodos simples e objetivos a escola se consagrou no setor”, Pub. 10. A promessa é de que o aluno aprenda de maneira fácil, pois a escola reduz a metodologia e o ensino a novas técnicas e tecnologias, que vão garantir o saber da segunda língua.

No tocante à “escola se consagrou no setor” tem-se que “a tradição funciona, em quase todas as publicidades, como um argumento por autoridade que, aliado à modernidade dos equipamentos, do material didático e da metodologia, cria como efeito de sentido a certeza da qualidade de ensino”, atesta Coracini (2007, p. 234). Ainda pode-se destacar o fato de a escola enfatizar o inglês como “idioma mais falado no mundo”, como se para fazer parte do mundo, o passaporte é o estudo do inglês.

¹ O nome da referida escola está no anexo.

O discurso publicitário, recorrendo ao discurso político e empresarial, incorpora essa palavra de ordem, associada a tudo que se pretende moderno, atual, parte do mercado mundial, com a finalidade de afirmar que o direito ao ingresso nesse mundo é acessível a todos, bastando apenas aprender inglês (CARMAGNANI, 2001, p. 130).

Na Pub. 2, pode-se destacar essa associação com o moderno, atual, para se ganhar maior confiabilidade, partindo do que é tradicional: “agora com HARVARD MANAGE MENTOR os conceitos mais confiáveis para gestão de negócios.” É o discurso da experiência servindo de argumento de autoridade e levando a efeitos de sentido de competência, sucesso. Um passado de conquistas, de solidez que conduzirá o aluno a um futuro brilhante.

“Especificamente, conexões entre o uso da língua e o exercício do poder não são frequentemente claras para as pessoas, ainda assim parecem, a partir de um exame próximo, ser de vital importância para o poder trabalhar”, segundo Fairclough (1995, p.54). Ele cita exemplos da relação paciente, médico, em que o médico é aquele que, pelo conhecimento que detém, presume-se que esteja no lugar de poder. As relações entre as pessoas são organizadas e levam em consideração uma vasta gama de presunções sobre direitos, relacionamentos, conhecimento e identidade. No caso do autor do texto publicitário, ele se coloca no lugar daquele que detém o conhecimento de como é a melhor maneira de aprender, do que o aluno procura (cursos rápidos, com bom preço e eficazes) e de como seduzir o aluno.

Segundo Kehl (2005, p. 237), “o problema maior da cultura de massas é o imperativo mercadológico que a sustenta. É ele que diferencia o ‘bom’ e o ‘mau’ produto cultural, de acordo com os critérios de audiência e lucro. É ele que impõe uma lógica tirânica (...)”. Em outros termos, a mídia exerce poder sobre o público, transformando o discurso da língua inglesa, que deveria ser para fins educacionais, em mercadoria, repetindo vários itens lexicais e frases que acabam por naturalizar tal discurso: “Inglês. Logo você vai precisar” ou mesmo “o idioma mais falado do mundo”, “vital para o sucesso profissional” (implícito na imagem da Pub.2) entre outros. Ainda com as palavras de Kehl (2005, p. 239),

não nos damos conta de que todas as escolhas são a mesma escolha, e que nossa liberdade se limita à liberdade de nos deixar seduzir pela paixão da servidão. A alienação, no modo de produção do capitalismo avançado que é predominantemente, produção de imagens, abarca a todos.

Há peças publicitárias que priorizam o fator econômico de rentabilidade. Uma característica notável na Pub. 7 é que, o que fica mais visível nela é o desconto, juntamente com o preço da mensalidade. Nada mais parece importar, apenas o preço reduzido da mensalidade. O único apelo feito aos possíveis consumidores do curso é o econômico. No que toca à qualidade de ensino, nada é mencionado. O centro de toda a ação midiática reside no valor do desconto, que supõe-se ser convidativo ao mercado consumidor. Tal anúncio mais se assemelha a um anúncio de loja de roupas, do que de uma escola de idiomas. Mais uma vez temos a educação como produto, podendo ser consumida com 20% de desconto. Nesse ínterim, os alunos parecem ser meras figuras passivas, depositários de conhecimento.

Os aprendizes são construídos contraditoriamente. De um lado, são construídos no papel ativo de clientes ou consumidores conscientes de suas 'necessidades' e capazes de selecionar cursos que venham ao encontro de suas necessidades. Por outro lado, são construídos no papel passivo de elementos ou instrumentos em processos de produção (...) que sejam alvos para treinar 'habilidades' ou 'competências' requeridas, com cursos concebidos em torno de 'metas de realização' precisas resultando em 'perfis' de aprendizagem. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 256)

Essas construções passivas e ativas dos potenciais alunos permeiam a manipulação das pessoas através da educação por revesti-la em um discurso individualista e consumista. A Pub. 9, por sua vez, oferece 15 dias de aulas grátis, dando a chance do aluno experimentar o produto, que pode ser devolvido se não interessar. Ela cria necessidades no aluno potencial através da "falta", um vazio que, aparentemente, pode ser preenchido pela aprendizagem da língua inglesa.

Deseja-se o lugar do outro (como no caso das imagens das publicidades que se constituem como ofertas, já citado anteriormente). "Ao mesmo tempo, fornece o caminho possível para que os sujeitos tenham acesso a esses bens que supostamente o outro possui e ao seu gozo, através de um discurso utilitarista", advoga Carmagnani (2008, p. 417). É difícil para o consumidor resistir a tamanha sedução, já que, pelo texto, parte-se do princípio que além da falta que normalmente constitui o ser humano, falta-lhe a língua inglesa, simbolizada como "fonte inexorável de prazer, de satisfação de necessidades básicas, de obtenção material de algo que o Outro possui funcionam de modo a estimularem o desejo do lugar do outro" (CARMAGNANI, 2008, p. 417).

Considerações Finais

“Com a sociedade pós-industrial, de fato, o caráter racional da publicidade revelou-se não só do ponto de vista econômico das mercadorias de venda, mas também daquelas tendências culturais e comportamentais mais sutis que ela consegue representar, sintetizar e, também, antecipar” (CANEVACCI, 2001, p.154). O uso das imagens e de enunciados no espaço publicitário de cursos de idiomas, enquanto recursos linguístico-discursivos, mostrou-se muito relevante ao ser analisado através da Gramática do *design* visual e de preceitos defendidos por Fairclough.

As imagens apresentam um equilíbrio entre o número de homens (cinco) e mulheres (sete). No entanto, traz somente uma pessoa negra. Há um equilíbrio na representação imagética dos PRs, mesmo tendo a maioria dos PRs em plano fechado, frontal, no nível dos olhos e demandando algo do PI, não se trata de uma grande maioria, mas de uma diferença de um a dois PRs em cada categoria. Por exemplo, seis demandam algo do consumidor, ao passo que, quatro se constituem em oferta. Pelo que foi analisado, pode-se inferir que são apenas diferentes formas de seduzir o cliente, em outros termos, por meio da interpelação, pedindo para o PI tomar uma atitude e se matricular no curso, ou mesmo, com o PR se colocando diante do PI (oferta) para que o último almeje o lugar do primeiro. Em suma, de um modo ou de outro, busca-se o consumo da publicidade, objetivando o conseqüente consumo do produto.

O que se destaca na análise é o fato de que enquanto a maioria das publicidades tenta promover a identificação positiva entre PR e PI, articulando verbal e visual, a Pub. 9 envereda pelo caminho oposto, criando a necessidade do aprendizado de inglês pela identificação negativa, ou seja, para fugir do ridículo de não se comunicar em inglês, o aluno virtual deve se configurar em um sujeito que não aquele representado. E como fazê-lo? Através da “compra” do curso de inglês.

Percebeu-se uma ancoragem entre o escrito e o visual, reforçando a ideia da mensagem que divulga os benefícios da compra do produto “língua inglesa” como se esta se configurasse em uma panaceia, remédio para todos os males. Segundo Coracini (2007, p. 245), a persuasão acontece:

(...) na armadilha sedutora das vantagens e do lucro, ou melhor, dos valores materiais e dos resultados que poderão ser obtidos, bem como no engodo de um ensino que se diz perfeito de uma língua que só lhe promete felicidade, pois-conforme fazem crer os anúncios e a mídia em geral- o levará ao sucesso e à tão almejada melhoria de vida.

Pode-se verificar pela análise dos textos publicitários que os significantes que giram em torno do dinheiro, significante mestre, são o tempo (promessa da rapidez de aprendizagem) e o meio (ótimos professores, recursos eficientes, metodologia eficaz). Apaga-se o processo de aprendizagem e visualiza-se somente o fim, neste caso, o sucesso, a felicidade. Evoca-se, mais uma vez, a metáfora conceitual, segundo Lakoff e Johnson (1980), em que tempo é dinheiro, que já é considerada um valor simbólico enraizado na sociedade capitalista. As pessoas procuram soluções rápidas, econômicas e eficientes, o que vai de encontro às promessas das escolas de línguas, que as representam exatamente como elas se projetam: numa posição de sucesso, alegria, beleza e riqueza.

Finalmente, acredito que a relevância do estudo reside no fato de que a análise do discurso, no caso o midiático, pode contribuir para a formação de professores e alunos críticos que consigam perceber o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, bem como de qualquer outra língua estrangeira, além do aspecto financeiro. Em outros termos, a aprendizagem de uma língua pode possibilitar o aumento da percepção do sujeito como cidadão e ser humano; contribui para a aceitação das diferentes maneiras de um povo se expressar e se comportar; o encontro com a alteridade auxilia na volta do olhar do sujeito para sua própria cultura, ajudando-o a entendê-la e respeitá-la; o uso de uma língua estrangeira pode se configurar em uma forma de ação no mundo, transformando-o; o sujeito pode ter maior mobilidade social através das línguas estrangeiras, conseguindo perceber o mundo de outras perspectivas, entre outros.

Referências Bibliográficas

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

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

CALDAS-COULTHARD, C. R. **News as social practice**. Advanced research in English series. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

CANEVACCI, M. **Antropologia da comunicação visual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARMAGNANI, A.M.G. (Org) **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas-SP, 2001.

CARMAGNANI, A.M.G. O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: MAGALHÃES, J. S. (org.) **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 413-421.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORACINI, M. J. A sedução do discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade. In: CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade-línguas (materna e estrangeira) plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de letras, 2007, p. 225-247.

FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. Londres: Edward Arnold, 1995.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

JURACH, I. **A imagem do sujeito aprendiz de língua estrangeira representada nos folders de propaganda de cursos de idiomas**. Acesso em: 10 de Janeiro de 2011. Disponível em: www.ufsm.br/hipersaberes.

KEHL, M.R. Muito além do espetáculo. In: NOVAES, A. (org.) **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of the design visual**. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; van LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: van DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 335-371.

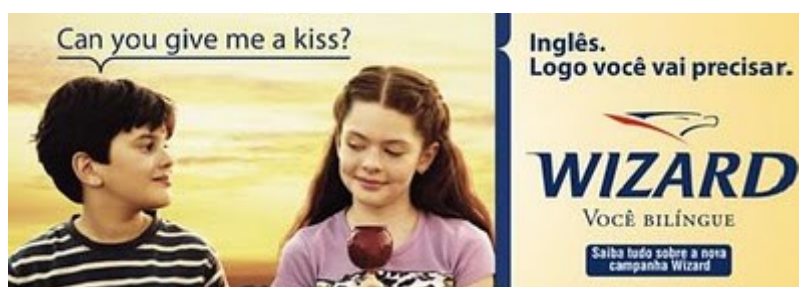
LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago press, 1980.

LANDOWSKI, E. Encenação publicitária de algumas relações sociais. In: LANDOWSKI, E. **A sociedade refletida**. São Paulo: Pontes, 1992, p. 103-115.

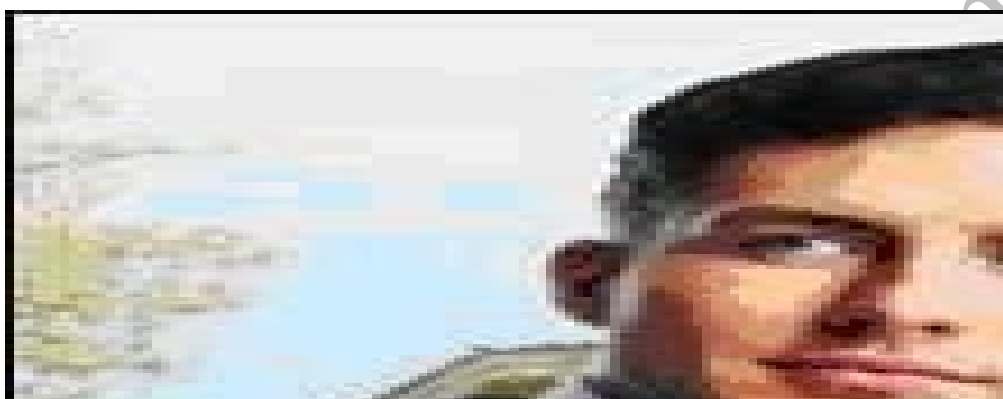
PETERMANN, J. **Textos publicitários multimodais: revisando a gramática do design visual**. Acesso em: 3 de janeiro de 2011. Disponível em: www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0413-1.pdf.

PUGLIERO, F. K. **Zezé Camarinha**. Acesso em: 29 de dezembro de 2010. Disponível em: vidaportuguesa.wordpress.com/2010/01/25/zeze-camarinha.

Anexos



Pub. 1



Pub. 2



Pub. 3



Pub. 4



Pub. 5



Pub. 6



Pub.7



Pub. 8



Pub. 9

An advertisement for Skill Idiomas. On the left, a woman in a dark business suit holds a clipboard. The main text reads 'Aprender Inglês nunca foi tão fácil.' Below this, a paragraph states: 'A escola de idiomas Skill oferece um conjunto completo de recursos e tecnologia para ajudar o seu aprendiz no idioma mais falado no mundo. Com métodos simples e objetivos a escola se consagrou no setor.' To the right, the text 'Não perca mais tempo. Matricule-se já!' is followed by the 'SKILL' logo in large red letters, with 'IDIOMAS' underneath. Below the logo, it says 'Unidade: Av Paulista'. On the far right, there is a small image of a classroom with a play button icon overlaid, and the text 'conheça melhor assita o vídeo' below it.

Pub. 10

Artigo recebido em: 28.02.2013
Artigo aprovado em: 29.04.2013

Redes de memória e efeitos de sentido em discursos sobre telenovelas no gênero comentário *online*

Network of memories and sense effect in online commentaries genre soap opera discourse

Francisco Vieira da Silva*
Éderson Luís da Silveira**

Resumo: Este trabalho se inscreve no quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) e procura descrever/interpretar os efeitos de sentido e as redes de memória que emergem dos discursos sobre telenovelas, a partir dos enunciados presentes no gênero comentário *online* sobre notícias publicadas no *site* do jornal Folha de São Paulo. Desse modo, procuramos investigar de que forma os enunciados que versam sobre a temática da telenovela atualizam outros enunciados, dialogam com outros dizeres, de modo a demarcar a heterogeneidade do discurso. Nesse aspecto, pautamo-nos teoricamente nas discussões sobre discurso, sentido e memória discursiva suscitadas por Pêcheux (1988; 1999; 2006) e no conceito de enunciado postulado por Foucault (2010). Além disso, no intuito de contextualizar nosso gesto de leitura, dialogaremos com as pesquisas que tomam a telenovela como objeto de estudo, mais especificamente as reflexões teórico-analíticas de Junqueira (2009) e Lopes, Borelli e Resende (2002). Os resultados revelam que o leitor, ao enunciar discursivamente sobre a temática da telenovela, traz à tona diferentes vozes oriundas da memória discursiva que elucidam, portanto, a natureza heterogênea dos discursos produzidos.

Palavras-chave: memória; efeitos de sentido; gênero comentário *online*.

Abstract: This paper is related to French Analysis Discourse Theory (from now on FADT). It tries to describe/interpret the sense effects and network of memories that emerge from soap opera discourse, from utterances presented in online commentaries about news published in Folha de São Paulo newspaper website. Thus, this work intends to investigate the way utterances that verse about soap opera theme update other utterances, talk to other utterances in a way that highlight the discourse heterogeneity. In this aspect, this paper is related to a discussion about discourse, sense and discursive memory suggested by Pêcheux (1988; 1999; 2006); and Foucault (2010). Moreover, with the purpose of contextualizing a particular reading gesture, this work studies other researches that understand soap operas as the study object, especially the analytical-theoretical reflections from Junqueira (2009), Lopes, Borelli and Resende (2002). Results reveal that (the) reader, when discursively enunciating about soap operas, establishes different voices coming from discursive memory which confirm the heterogenic nature of the produced discourses.

Keywords: Memory; Sense Effects; Online Commentaries Genre.

*Olhando a estrela azul
Azul da cor do mar
Comédia comum ou drama vulgar
A vida a passar
A vida sempre a passar
Passar...
(Zeca Baleiro)*

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB.

** Graduando do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande, membro do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa da FURG - RS.

Introdução

Em *A Farmácia de Platão*, Derrida (2005, p.7) compreende que um texto só é um texto se ele ocultar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e as regras de seu jogo. Esse jogo de (des)velar os sentidos de que fala Derrida (2005, p.7) também vale, em parte, para os enunciados, entendidos aqui como a unidade do discurso, tendo em vista que os enunciados são caracterizados como sendo não visíveis, ainda que não totalmente ocultos (FOUCAULT, 2010, p.127). Isso significa entender que tanto o texto quanto o enunciado são caracterizados por não exibir todas as suas nuances, todos os efeitos de sentido e as redes de memória que encerram. Porém, o enunciado também não esconde tudo numa camada subterrânea das significações, pois o sentido emerge das discontinuidades, das fissuras inerentes aos discursos, num espesso pingue-pongue entrelaçado nos intermitentes movimentos de mostrar e esconder. Assim, os enunciados e, por extensão, os discursos, são práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se refutam e se excluem.

Levando em consideração os aspectos anteriormente discutidos, objetivamos direcionar um gesto de leitura em torno dos enunciados provenientes de comentários *online* sobre as telenovelas brasileiras, a fim de descrevê-los e interpretá-los, na tentativa de evidenciar o trajeto social dos sentidos que emergem da tessitura discursiva e denotam a relação que os enunciados estabelecem com o já-dito, com a memória discursiva que norteia os dizeres e os inscrevem na história. Neste contexto, partimos da seguinte questão de pesquisa: ao dissertar sobre a temática da telenovela, que já-ditos os leitores do jornal Folha de São Paulo mobilizam para a constituição dos seus discursos?

As telenovelas brasileiras são reconhecidas mundialmente, o que torna o país um dos principais produtores/exportadores do gênero televisivo em questão. Todavia, subsiste uma série de posicionamentos que relativizam a importância desse produto midiático, na medida em que se alardeia a perniciosa influência que a telenovela exerce sobre a cultura e a identidade dos brasileiros. (MAYER, 2010, p.27). Há os que defendem com veemência que a telenovela incita a violência e a erotização infanto-juvenil e feminina, bem como “deseduca” (no sentido de alienar) a população, devido à obviedade dos enredos e às fórmulas consagradas e imutáveis (sic) que caracterizam a referida teledramaturgia.¹

¹ A esse respeito, ver Junqueira (2009).

Interessa-nos, a partir de uma abordagem discursiva, evidenciar como o sujeito do gênero comentário *online* tece os seus dizeres e os vincula aos diversos posicionamentos sociais e ideológicos existentes acerca do objeto sobre o qual dissertam. Para tanto, a escolha do gênero comentário *online* deu-se em função deste preservar, em certa medida, o anonimato daquele que escreve, de modo que possa expressar-se sem o anseio de preservar a face² ou lançar mão de outros mecanismos do tipo. Na análise aqui empreendida, procuraremos contextualizar as condições de produção dos discursos que atravessam os enunciados referentes às telenovelas, haja vista a necessidade de articulá-los com a notícia que os embasa, já que o leitor, na maioria das vezes, direciona seus comentários para a notícia ou para outros comentários sobre essa notícia.

A possibilidade do anonimato, dessa forma, estimula os sujeitos a dizerem o que pensam, sem se preocuparem, *a priori*, com que os demais vão pensar. Isso reflete sobremaneira na forma como esse sujeito dialoga com outros dizeres, como também reforça certos estereótipos e (pre) conceitos. A presente investigação pode ser classificada como sendo uma pesquisa descritiva/interpretativa de abordagem qualitativa, cujo *corpus* é formado por enunciados presentes no gênero comentário que tratam de notícias publicadas sobre telenovelas no *site* da Folha de São Paulo nos meses de outubro e novembro de 2012.

No tópico seguinte, discutiremos alguns pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), com ênfase nos conceitos de memória discursiva; efeitos de sentido; enunciado e arquivo, que serão mobilizados na leitura do discurso sobre as telenovelas.

Domínios de memória e efeitos de sentido na descrição/interpretação de enunciados

Conforme aponta Malidier (2003, p.96), o sentido se forma na história através do trabalho de memória, na incessante retomada do já-dito. A partir disso, podemos compreender que a memória é responsável por dotar o discurso de uma historicidade que o constitui. É por meio da memória discursiva que o sujeito encontra saberes que dão coerência ao seu dizer, tendo em vista a vinculação a outros dizeres, a outras vozes.

O funcionamento do discurso se inscreve, de acordo com o que defende Pêcheux (2006, p.54), no entrecruzamento da estrutura/materialidade linguística com o acontecimento, com a historicidade intrínseca a toda produção discursiva. Assim, “a ordem da língua e da

² Sobre essa questão, cf. Goffman (1987).

história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso.” (ORLANDI, 2007, p. 12). Se não fosse a memória discursiva, não seria possível a ligação necessária entre o real da língua e o real da história e, por conseguinte, a produção de sentidos.

O conceito de memória discursiva insere-se nos estudos da AD em meados dos anos 80, quando se esboça certa aproximação entre os estudos de Foucault e de Pêcheux, e mais precisamente quando este último começa a compactuar com os pressupostos teóricos de autores da chamada Nova História (Nora (1981), Le Gof (2003), entre outros). Nesse contexto, Pêcheux (2006, p.13) entende que a memória discursiva restabelece os “implícitos”, ou seja, os pré-construídos, os discursos transversos de que a leitura de um texto (e, por extensão, de um discurso) necessita. Contudo, não se trata de uma memória psico-fisiológica, mas sim de efeitos de uma memória social, histórica e coletiva de produção de sentidos possíveis. Esses efeitos de memória “tanto podem ser de lembrança, de redefinição, de transformação quanto de esquecimento, de ruptura, de denegação do já-dito.” (BRANDÃO, 2004, p. 99).

A memória discursiva relaciona-se de forma estreita com a ideia de interdiscurso, definida por Pêcheux (1988, p.156) como aquilo que fala antes, alhures e independentemente. O interdiscurso ativa uma memória discursiva diante da qual o enunciado faz/produz sentido, ou seja, “o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que as minhas palavras façam sentido, é preciso que elas já façam sentido.” (ORLANDI, 2000, p. 33). Além disso, é por meio da memória discursiva que se torna possível a toda formação discursiva (aquilo que define o que pode e deve ser dito) fazer circular formulações anteriores, já enunciadas.

O conceito de interdiscurso introduzido por Pêcheux não se confunde com o de *intertextualidade* derivado das abordagens bakhtinianas, pois existe no primeiro uma relação com a noção de *pré-construído* advindo dos estudos do próprio Pêcheux em parceria com P. Henry (2003). De forma contígua ao conceito de interdiscurso, deve-se conceber o espectro do intradiscurso, este se define como o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois – PÊCHEUX, 1988, p.166).

O intradiscurso se encontra no fio do discurso, na horizontalidade/formulação do dizer, ao passo que o interdiscurso reside na memória discursiva, nos saberes construídos e já esquecidos, no eixo vertical do dizer e que preside a constituição desse dizer. (COURTINE, 1985, *apud* ORLANDI, 2006, p.21). Em outros termos, o interdiscurso seria o lugar em que o

sujeito enunciador encontra os subsídios necessários para conferir coerência ao seu dizer, tendo em vista a articulação desses subsídios no nível da formulação, mais especificamente na materialidade discursiva.

Diante do exposto, vale salientar que, subjacente às proposições foucaultianas acerca da análise do enunciado, é possível vislumbrar indícios que nos remetem à memória discursiva, tal como a concebemos neste artigo. Segundo Foucault (2010, p.111), uma análise enunciativa deve levar em conta que:

- o enunciado é constituído pela série de outras formulações, no interior das quais se inscreve;
- o enunciado constitui-se, ainda, pelo conjunto de formulações a que se refere (implicitamente ou não) seja para repeti-las, modifica-las, adaptá-las, seja para se contrapor a elas, seja para falar de cada uma delas; assim, o enunciado acaba por reatualizar outros enunciados;
- o enunciado relaciona-se com o conjunto de formulações cuja possibilidade ulterior é por ele propiciada, através de uma réplica, de uma filiação, por exemplo.
- por fim, ele é constituído pelo conjunto das formulações em relação às quais se apagará, ou será preservado, conforme as contingências sócio-histórias nas quais esse enunciado foi engendrado.

Dessa maneira, cabe ao analista de discurso considerar os jogos enunciativos que provêm do fato de o enunciado “ter as margens povoadas por outros enunciados.” (FOUCAULT, 2010, p. 112). Isso pressupõe tomar o enunciado no espaço discursivo em que se realiza, levando em consideração as regras que permitiram a sua aparição. É nesse ponto que a memória discursiva intervém, uma vez que a produção de sentidos do enunciado está em consonância com as redes de memória que ele atualiza. Segundo Silva (2010, p.73), considerar o enunciado como parte de uma série significa admitir sua relação com outros enunciados que o precedem e o seguem, ou seja, tomá-lo como pertencente a um domínio associado que lhe impõe relações possíveis com um passado e que abre um futuro eventual.

Para que possamos apreender a vinculação dos enunciados com a memória que os constituem, Foucault (2010, p.147) propõe a noção de arquivo. Tal noção ganha relevância para os estudos da AD, uma vez que por meio dela é possível vislumbrar as regras de uma prática discursiva numa dada conjuntura sócio-histórica. Assim, “entre a tradição e o esquecimento, ele [o arquivo] faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistir, e ao mesmo tempo, se modificarem regularmente.” (FOUCAULT, 2010, p.150).

É preciso esclarecer que a noção de arquivo aqui esboçada não se aproxima da ideia de arquivo como uma soma de textos de determinada cultura, o que nos remete aos documentos de diferentes povos que foram preservados ao longo do tempo e que se encontram atualmente disponíveis em museus e outros centros do patrimônio histórico, isto é, os enunciados conservados por uma via arquivística (SARGENTINI, 2007, p.216). Na concepção de Foucault (2010, p.147), o arquivo é entendido como a lei da enunciabilidade, isto é, as múltiplas condições que fazem com que determinados discursos produzidos há tanto tempo não sejam esquecidos, mas sejam paulatinamente postos em cena por outros discursos, no intuito de refutá-los ou confirmá-los.

O conceito de arquivo produz inflexões importantes sobre a forma de organização e seleção do *corpus* nas pesquisas erigidas no campo da AD. Há um redimensionamento do *corpus* discursivo, a partir das pesquisas de J. J. Courtine, nos anos 80. Para esse autor, o *corpus* antes era entendido como um conjunto de sequências discursivas dadas *a priori*. Com a noção de *forma de corpus*, Courtine (1981, p.150) concebe o *corpus* na sua relação com as configurações do arquivo, fazendo com que o analista do discurso procure investigar o lugar discursivo ocupado por um dado acontecimento discursivo no âmbito de um determinado arquivo.

Na seção seguinte, apresentaremos o gesto de leitura lançado sobre o *corpus*, com vistas a articular as noções antes discutidas com os dizeres sobre as telenovelas enunciados pelos sujeitos produtores do comentário *online*.

“Deus nos livre e guarde”³: uma análise dos discursos sobre as telenovelas

Antes de delinear o nosso gesto de leitura, convém tecermos algumas considerações a respeito do gênero comentário *online*, uma vez que é por meio dele que a produção discursiva sobre as telenovelas se efetuou. Em linhas gerais, entendemos que o comentário *online* estabelece uma relação de dependência com o gênero que tornou possível a sua existência, qual seja: a notícia. Assim, a emergência do comentário *online* perfila-se a partir dos elementos que aparecem na notícia. Além disso, os comentários produzidos também suscitam a possibilidade de uma réplica, facilitando, pois, uma interação constante entre os enunciados que são veiculados pela mídia digital.

³ Enunciado retirado de um dos excertos que compõem o *corpus*.

Selecionamos comentários acerca de notícias que, de algum modo, tratavam das telenovelas. Tais notícias enfocavam aspectos como a audiência, a relação entre a telenovela e a vida pessoal dos atores, bem como a comparação entre elementos presentes em novelas distintas, como o caso da boate em que se apresentam as mulheres traficadas da novela *Salve Jorge*⁴ (Glória Perez) com o famoso prostíbulo de *Grabiela*⁵ (adaptação do romance *Gabriela, cravo e canela* de Jorge Amado por Walcyr Carrasco).

Tendo em vista a noção de arquivo anteriormente discutida e no intuito de contextualizarmos os discursos sobre a televisão (com ênfase na telenovela) analisaremos a seguir os enunciados presentes numa cena da telenovela *Tieta* (1989/1990)⁶, em que a personagem Perpétua (Joana Fomm) convida os moradores da cidade (Santana do Agreste) para protestarem contra a chegada da televisão, tendo em vista as consequências danosas acarretadas por tal veículo na moral e nos “bons costumes” daquela população. A cena se passa em frente à igreja da cidade. A personagem Perpétua, na condição de viúva recatada, usa a cor preta em todas as suas vestes, inclusive no guarda-chuva que carrega, e que utiliza como uma espécie de cajado, movimentando-o de maneira brusca, com objetivo de chamar a atenção dos presentes. Abaixo transcrevemos um trecho da referida cena.

Perpétua: Num deixe tapiar vocês! Esse sonho aí (aponta com o guarda-chuva em direção ao público) num é sonho não, é pesadelo!⁷ Pesadelo de sem-vergonhice... Eu lutei a minha vida intera pelos bons costumes dessa cidade! Daqui a pouco seus fi vão ficar rebolano pelas praça imitano televisão, vão tá cantano música sacrilíca! Esses apareio maldito são coisa do Demo! Vão disintegrar as família, seus filhos vão ficar ouvino o que ele diz e vão fazer ouvido moco pra verdade que nós ensinamos! Por isso (em tom de gritaria) que venho aqui pra convocar vocês pruma macha! Uma macha pra mostrá publicamente o nosso repúdio!

Bafo de bode: (ri) Tribufu!

Perpétua: Uma macha contra esse apareio maldito que vem desagregar as família,

⁴ Novela brasileira produzida pela Rede Globo e exibida desde 22 de outubro de 2012. A novela está sendo escrita por Glória Perez e conta com a direção de Fred Mayrink e Marcos Schechtman, conforme consta no site oficial da trama: <http://tv.globo.com/novelas/salve-jorge/index.html>.

⁵ Novela brasileira produzida pela Rede Globo e exibida entre 18 de junho e 26 de outubro de 2012. A trama constitui uma adaptação do romance *Gabriela, cravo e canela* (Jorge Amado) e foi escrita por Walcyr Carrasco. Informação disponível em: <http://tv.globo.com/novelas/gabriela/index.html>.

⁶ Novela brasileira produzida pela Rede Globo e exibida entre 14 de agosto de 1989 e 31 de março de 1990. Livre adaptação do romance *Tieta do Agreste* de Jorge Amado, a novela foi escrita por Aguinaldo Silva, em parceria com Ana Maria Moretzsohn e Ricardo Linhares. (REDE GLOBO, 2010).

⁷ O sonho a que a personagem se refere atrela-se a um estratagema planejado pela personagem *Tieta* (Betty Faria) para introduzir a televisão na cidade. Tratava-se de um caminhão no qual estava inscrito os dizeres “a arca dos sonhos.” Durante certo período da trama, esse caminhão aguçou a curiosidade dos moradores da cidade, pois todos queriam saber o que tinha dentro do veículo. Posteriormente, foi revelado o conteúdo do veículo: vários aparelhos de TV ligados ao mesmo tempo.

esses apareio que exhibe os corpos nus, incitando ao deboche e a lascívia...
(Em seguida, o público se dispersa aos poucos. Perpétua fica indignada com tal atitude e implora desesperadamente que a escutem.) (LINHARES, MORETZSOHN & SILVA [1989] 2012).

Na fala da personagem de Joana Fomm perpassa a ideia de que a televisão e, por extensão, a telenovela acaba se configurando como algo perigoso, que deturpa e “desagrega as família”. Daí, a necessidade de realizar uma marcha de repúdio à TV. Nesse ínterim, a personagem inscreve seu dizer no âmbito do discurso religioso, quando, de certa forma, afirma que os aparelhos de televisão estão vinculados a uma suposta influência demoníaca, a qual irá expor a população às músicas sacrílicas e aos corpos nus. A despeito do insulto de Bafo de Bode (Benvindo Siqueira), morador de rua que vez por outra aparece nessa narrativa teledramatúrgica e constitui um observador astuto dos acontecimentos da história, Perpétua prossegue no seu objetivo de convencer a população para aderir à marcha, embora não logre êxito. Em síntese, ressoa do discurso dessa personagem a ideia de que a televisão representa uma afronta aos costumes preconizados pela família, aqui concebida no modelo da tradição cristã.

Podemos entender que no arquivo referente aos discursos sobre a telenovela, essa memória discursiva ocupa um lugar de destaque. Em outras palavras, para que faça sentido, os dizeres de Perpétua precisam atualizar uma rede de memória, que, nesse caso, seria aquela que concebe a televisão/telenovela como algo nocivo à família, à moral cristã. De forma análoga, alguns enunciados sobre as telenovelas também tendem a restringi-las apenas a tese de que tais produtos reproduzem a ideologia dominante, dada a sua onipresença do ponto de vista mercadológico. (LOPES, BORELLI & RESENDE, 2002).

É necessário não deixar de mencionar o caráter metalinguístico que esses dizeres assumem no contexto em que são produzidos, haja vista que são veiculados pela TV, por meio de uma telenovela. Mas, o que nos interessa a partir da análise dessa cena é que os resquícios dessa fala de Perpétua estão presentes na base das críticas feitas pelos leitores dos comentários *online* que constituem o *corpus* dessa investigação. Esses discursos trazem à tona uma memória discursiva norteadora das críticas endereçadas às telenovelas, desde que esse produto televisivo ganhou a importância que goza atualmente na produção televisiva brasileira.

Observemos, pois, as sequências discursivas (SD) abaixo, para apresentar posteriormente nossas considerações:

SD01:⁸ “Por carência de criatividade, ou mesmo falta de talento, de há muito tempo os bordeis pululam as cabeças dos nossos precários dramaturgos que não concebem nada de edificante e assim nos castigam, “ad eternum”, com suas “obras primas” – leia-se pornochanchadas de péssima qualidade. São paupérrimos enredos que de tanto repetitivos, enjoativos, extrapolam o nosso limite de tolerância ao que é de mau gosto. É deprimente termos que tolerar esses folhetinescos concebidos pelos ditos “consagrados” autores. Pior é que se acham legítimos retratistas da nossa sociedade. Enganam-se! Temos algo bem melhor, vocês, por péssimos observadores, é que não descobriram!” (Hildeberto Aquino, grifo nosso)

SD02: Me desculpem, mas uma Gloria Menezes é uma Glória, nesse elenco ninguém passa credibilidade, são muito ruins, começando pelo ator principal, muito cheio de firulas, logo estará sem camisa, como sempre fêz! Novela é o circo do brasileiro que gosta também de pão! Defenestremos esse produto de nossa televisão! (Mario Pere, grifo nosso)

SD03: Este país não é sério e seu povo é totalmente manipulado. O absurdo: manipulado por uma única pessoa: o autor de um texto onde escreve o que bem entender e milhões param para ver o que escreveu, muitas vezes sem lógica e com muitos absurdo tornando o povo demente. Só neste país fajuto! Nunca seremos 1º mundo! Os estrangeiros riem do povo desinformado deste país! (Eduardo Sousa, grifo nosso)

Os leitores da Folha de São Paulo que comentam as notícias publicadas no *site* desse jornal, cujos comentários expomos anteriormente, situam seus dizeres no sentido de enfatizar a má qualidade das telenovelas brasileiras e as funestas inflexões que exercem sobre a cultura nacional. O sujeito da terceira sequência discursiva assevera que “nunca seremos 1º mundo”, uma vez que o povo é manipulado de maneira constante pelos mandos e desmandos do autor da novela. De maneira similar, o sujeito da primeira sequência discursiva questiona a acentuada exploração do bordel em tramas atuais (as novelas *Salve Jorge* e *Gabriela*, conforme já mencionamos).

Essa “coincidência” de cenários, segundo o leitor, denuncia a falta de preparo dos autores, ao mesmo tempo em que castigam o leitor a aturar situações deprimentes e “pornochanchadas de péssimas qualidades.” Embora não explicita, essa atitude depreciativa em relação aos bordéis das telenovelas pode evidenciar que o leitor acredita que a função do bordel, enquanto algo que atrapalha o modelo de família vigente, acaba sendo encarado como um

⁸ Os comentários *online* que compõem o *corpus* dessa investigação foram coletados *ipsis litteris*, de maneira a preservar as especificidades da escrita virtual.

retrato da sociedade, podendo também engendrar uma imagem estereotipada do país. Desse modo, há em ambos os excertos uma preocupação com a preservação da imagem do país, da família, o que nos reporta à memória discursiva das organizações de cunho religioso e tradicional que defendem a tradição, a família e a propriedade. Essa visão moralista, conforme aponta Martín-Barbero (2008, p.295), concebe a telenovela como um elemento corruptor das tradições familiares, como uma influência nociva à educação das crianças e dos jovens.

No segundo excerto, quando o leitor critica o elenco da novela *Salve Jorge*, uma vez que a notícia já enfocara a repetição de atores em novelas da autora Glória Peres, ele o faz de modo a destacar que o ator a que se refere – Rodrigo Lombardi – logo estará sem camisa, como é de costume.⁹ O fato de estar sem camisa, segundo o leitor, significa dizer que o ator, para que possa fazer sucesso, precisa exhibir o corpo, em face de uma atuação deficiente. Aqui podemos notar vestígios de um discurso que condena a exposição do corpo na TV, anteriormente exemplificado nos dizeres da personagem Perpétua.

Em seguida, o leitor afirma que a novela é “o circo do brasileiro que também gosta de pão.” Essa referência direta à política do *panem et circenses* dos romanos (GUARINELLO, 2007, p. 129) que postulava o provimento de comida e diversão para a população, a fim de atenuar a insatisfação popular contra os governantes, revela que o leitor crê que a sociedade brasileira, tal qual os romanos, pouco se interessa por questões que transcendem os limites da alimentação e da diversão, o que mais uma vez reitera a tese da manipulação da telenovela, daí o desejo do leitor de expurgá-la da TV.

Para conferir coerência ao seu dizer, e, com isso, produzir determinados efeitos de sentido, o produtor do comentário recorre à memória discursiva, a discursos outros, mais especificamente por meio do enunciado *pão e circo*, que acaba por historicizar esse discurso, situando-o na relação com um já-dito. Nesse ponto, o enunciado pão e circo demarca o real histórico, concebido como “uma remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior.” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

⁹ O leitor possivelmente se refere à personagem de Rodrigo Lombardi na novela *Pé na Jaca* (2006), do autor Carlos Lombardi, em que tal personagem ficava sem camisa com certa frequência. Aliás, esse fato é recorrente nas telenovelas de Carlos Lombardi, daí o leitor associar, de maneira generalizada, a figura do ator Rodrigo Lombardi com essa regularidade em relação a pouca vestimenta das personagens masculinas nas obras daquele autor.

Nas sequências discursivas abaixo transcritas é possível notar a emergência de certo posicionamento ideológico do produtor do comentário, no momento em que disserta sobre as telenovelas:

SD04: É extremamente complicado entrar na página inicial de um jornal desse porte e ver este tipo de coisa tão inútil com tanta intensidade! (João Bonfante Junior)

SD05: Como diz o (chefe do mensalão) LULA, o povo não se preocupa com corrupções e sim quem matou quem na novela da globo e assim caminha o povo brasileiro, é vida de gado, os políticos deste país, principalmente os petistas, devem agradecer muito a rede globo. (José Morais)

Na primeira sequência discursiva, o leitor põe em xeque a credibilidade e a imagem do jornal, a partir do momento em que este noticia com veemência acerca da telenovela. Assim, para o leitor, um jornal “daquele porte” não deveria dar tanta ênfase a um produto que pouco (ou nada) acrescenta aos consumidores desse veículo midiático.

Dessa maneira, o leitor reconhece que a telenovela, denominada por ele como “esse tipo de coisa”, não deveria aparecer com tanta frequência e tamanha intensidade, como o foco dos noticiários, uma vez que há fatos mais relevantes que poderiam ser explorados. Esses dizeres demonstram uma decepção por parte do leitor em relação ao jornal, ao mesmo tempo em que trazem à tona a imagem que o autor do comentário faz do público que lê a *Folha de São Paulo*, ou seja, um seletivo grupo de pessoas esclarecidas que não têm tempo (ou não deveriam ter) para se informar a respeito das “inutilidades” das telenovelas brasileiras, consideradas como um subproduto da cultura de massa, e que não deveriam ocupar lugar de destaque num jornal com tamanha influência.

O leitor da sequência seguinte cita o discurso indireto do ex-presidente Lula, denominado de “chefe do mensalão”. Segundo o leitor, Lula teria afirmado que o povo brasileiro prefere desvendar o mistério do “quem matou”¹⁰ das telenovelas a se preocupar com as questões políticas, mais precisamente com os vários escândalos de corrupção eclodidos na política nacional. A seguir, o leitor evidencia que os políticos de um partido específico (o PT), anteriormente representado pela referência a Lula, devem ser gratos à emissora que produz as

¹⁰ Recurso utilizado com frequência pelos autores das telenovelas, no objetivo de prender a atenção do telespectador e, com isso, atingir altos índices de audiência. (MAYER, 2010, p.21).

telenovelas, pois é por meio destas que o público se entretém, e que, anestesiado pelos conflitos das tramas, evade da realidade, dos diversos problemas sociais e políticos existentes no país.

A partir destas considerações, pode-se perceber mais uma vez a tese de que a telenovela é responsável pela alienação e pelo “empobrecimento” intelectual dos telespectadores. Aliada a essa tese, o autor do comentário *online* manifesta uma posição de repúdio aos membros do PT, mais especificamente à figura de Lula, associando a imagem do presidente à falta de interesse do povo brasileiro em relação à corrupção, dada a predisposição desse povo em acompanhar os diversos conflitos inerentes às produções teledramatúrgicas, em vez de se importarem com os problemas políticos do país.

Os enunciados sobre a telenovela, neste caso, encontram-se atravessado por discursos que denotam determinada posição política, fazendo-nos pensar com Gregolin (2007, p.167), a noção de que todo discurso acontece no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece co-relações, deslocamentos, vizinhanças. Trazendo essa assertiva para a questão do enunciado, comungamos com Foucault (2010, p.112), quando compreende que não há enunciado que não suponha outros. Desse modo, entendemos que não há nenhum enunciado que não tenha, em torno de si, um campo de coexistência. Assim, os enunciados relativos à telenovela trazem à baila outros enunciados que apontam, por exemplo, para um posicionamento político, como no caso do exemplo analisado anteriormente.

A fim de descrevermos/interpretamos a discursivização da telenovela, analisemos as sequências discursivas a seguir:

SD06: Além de causar mal estar em casa pelo seu baixo nível educacional o ambiente de novelas ainda desagrega casais. Deveria haver um canal específico para quem deseja ver essa porcaria. O pior é que te (sic) gente que além de ver, ainda deixa seus filhos verem esse tipo de baixaria e deseducação. (Antonio Carlos, grifos nosso)

SD07: Sinceramente eu nunca vi nada mais nojento do que esta novela, cenas ridículas (sic), falcatriuas, traição, roubo, morte, prostituição, meus deus algo totalmente sem cultura, sem nada para aproveitar, apenas coisas ruins, tragédias, um final, horroroso, sem sentido, uma verdadeira baixaria, por esse exemplo de novela que o mundo está cada x mais perdido, as pessoas assistem essas maldades e acham que na vida real isso funciona, na novela tudo acaba em pizza, o cara rouba, mata, etccc. (sic) e foge num jatinho. (Rose Marcello, grifo nosso)

SD08: Quer saber uma coisa véio?, esse negócio de ver casalzinho de novela se beijando com juras de amor eterno já encheu o saco!!!!. Sabe qual é a melhor parte da novela?, quando termina e começa o futebol!!!! (Maurício Saavedra)

É possível notar nos excertos acima efeitos de sentido associados às marcas do discurso exemplificado anteriormente pela personagem Perpétua, mais precisamente a noção de que a telenovela constitui uma perniciosa influência para os jovens e para a família de uma forma em geral, posto que na SD06 o leitor condena os pais que deixam os filhos assistirem a “esse tipo de baixaria e deseducação.” Esses vestígios alojados no intradiscurso e materializados por meio dos termos “baixaria” e “deseducação” reiteram a memória discursiva que condena as telenovelas e as considera como uma afronta ao modelo de família tradicional, ancorado na tradição cristã.

Complementando esse discurso, a leitora da SD07 enumera os malefícios da novela *Avenida Brasil*, escrita por João Emanuel Carneiro, para a sociedade. Segundo essa leitora, a novela acaba por induzir as pessoas à delinquência e ao crime. A partir desse raciocínio, o aumento e/ou midiatização da violência ou ainda o fato de “o mundo está cada x mais perdido” está diretamente relacionado com a exploração acentuada de atitudes negativas e de impunidade que a telenovela põe em cena. A autora considera a novela “nojenta” e revela que os problemas nela enfocados podem acentuar os diversos problemas reais dos grandes centros urbanos. Neste sentido, o fato de “tudo acabar em pizza” nos enredos das telenovelas favorece ainda mais os inúmeros casos de impunidade que a mídia traz à tona com frequência. A internauta compreende os telespectadores como sujeitos passivos em relação à influência da telenovela, enquanto um produto da cultura midiática.

No último excerto selecionado para essa análise é possível entrever na trama discursiva tecida pelo sujeito do comentário uma determinada posição de sujeito que se encontra atrelada às representações de gênero culturalmente construídas no que concerne à preferência por determinados produtos televisivos.

Dessa maneira, é comum associar à telenovela, embora isso não seja uma “verdade” indubitável, ao público feminino, enquanto o futebol é relacionado aos homens. Nesse contexto, o sujeito denota a posição-sujeito a partir da qual enuncia, no momento em que opina sobre a telenovela. Ao afirmar que o romantismo a florado dos “casalinhos” já “encheu o saco” o sujeito demonstra não ter disposição para assistir à abordagem muitas vezes excessiva que a telenovela dispensa aos conflitos amorosos, uma vez que (quase) todas têm um relacionamento amoroso como o *leitmotiv* da narrativa, devido ao fato de o gênero telenovela amparar-se no melodrama como o elemento norteador no desenvolvimento do enredo (JUNQUEIRA, 2009, p. 81). Nessa medida, o sujeito do comentário *online* admite, com uma finalidade cômica, que

a melhor parte da novela é quando esta termina e iniciam as transmissões do futebol, assinalando, pois, uma preferência por esta última atração.

Esse sujeito lança mão de uma memória discursiva relativa à questão das representações de gênero e ao gosto por certos produtos televisivos (telenovela e futebol) e, desse modo, evidencia a posição sujeito com a qual se identifica. Para Foucault (2010, p.105), descrever um enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse, mas em determinar qual a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. No que concerne à posição adotada pelo sujeito do último excerto, acreditamos que, para que um indivíduo possa vincular-se a ela, ele necessita compactuar, por exemplo, com a tese de que homem só gosta de novela quando esta acaba e começa o futebol.

Comentários (in)conclusivos

Neste artigo, estabelecemos como objetivo analisar os enunciados advindos de comentários *online* produzidos sobre notícias que exploravam, em alguma medida, as telenovelas brasileiras, publicadas no *site* do Jornal *Folha de São Paulo*. De um modo mais específico, objetivávamos descrever/interpretar os enunciados presentes nos discursos sobre as telenovelas, para investigarmos as redes de memória e os efeitos de sentido a que os leitores da *Folha* se vinculam a fim de produzirem dizeres, em conformidade com as posições de sujeito que ocupam. Partimos da noção foucaultiana de discurso e enunciado, do conceito de memória discursiva postulada por Michel Pêcheux, bem como dos desdobramentos que tais conceitos incutiram sobre os construtos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa.

Dentre esses desdobramentos encontramos respaldo no conceito de arquivo proposto por Foucault (2010, p.147). Assim, no arquivo dos discursos acerca da telenovela selecionamos uma cena da novela *Tieta*, na qual a personagem Perpétua (Joana Fomm) se posiciona de maneira contrária à chegada da TV em Santana do Agreste. A tessitura discursiva dos dizeres daquela personagem atrela-se a um domínio da memória discursiva que concebe a TV e, por conseguinte, a telenovela como uma ameaça à constituição familiar, sob o olhar da tradição cristã. Esse domínio de memória sustenta alguns dos discursos produzidos pelos sujeitos dos comentários *online*, conforme constatamos no gesto de leitura lançado sobre o *corpus*.

Assim, para debaterem sobre as notícias publicadas a respeito das telenovelas os sujeitos dos comentários *online* trazem à tona outros discursos, de modo que assinalam a heterogeneidade desses discursos. Noutras palavras, os sujeitos retomam enunciados que nos

remetem ao discurso de proteção à família e à pátria, perfilam determinados posicionamentos políticos, bem como reiteram algumas representações sociais que definem as preferências em relação às atrações televisivas, com base no gênero dos telespectadores. Em suma, essa heterogeneidade discursiva corrobora o fato de que o enunciado se “integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja.” (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Convém ressaltar que o sujeito do comentário *online* opina sobre as notícias publicadas no *site* da Folha sem demonstrar preocupações em relação ao que os demais possam achar, posto que a possibilidade do anonimato autoriza os sujeitos a agirem dessa forma. Apesar de os comentários passarem pelo crivo de uma espécie de moderador que seleciona aqueles que serão publicados, os produtores deste gênero possuem uma relativa liberdade para produzirem seus discursos, o que interfere sobremaneira na constituição dos seus dizeres.

Neste contexto, vale reiterar que durante a análise foi possível entrever que o sujeito do comentário *online* relativiza a relevância que o jornal possui no cenário midiático, tendo em vista o espaço dispensado às notícias sobre as telenovelas, descortinando os juízos de valor que esse sujeito confere às produções da teledramaturgia brasileira. É possível refletir a partir dessas análises que, no bojo dos discursos sobre as telenovelas, outras vozes, inúmeros já-ditos e por dizer se confluem, interpenetram-se, de maneira a asseverar a multiplicidade de práticas e de posições de sujeito que emolduram as movências de sentidos e as redes de memória intrínsecas a toda manifestação discursiva.

Referências

BALEIRO, Z. **Tevé**. Disponível em: <http://www.kboing.com.br/zeca-baleiro/>. Acesso em: 20. dez. 2012.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2004.

COURTINE, J. J. **Analyse du discours politique**. Le discours communiste adressé aux chrétiens. In. *Langages*, 62, 1981.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. Trad. Rogério da Costa. São Paulo :Iluminuras, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. São Paulo: Vozes, 1987.

GREGOLIN, M. R. V. Formação discursiva, redes de memória e trajetões sociais do sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

GUARINELLO, N. L. Violência como espetáculo: o pão, o sangue e o circo, **História**, v.26, n.1, 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/his/v26n1/a09v26n1.pdf>. Acesso em 20. dez. 2012.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gesto de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

JUNQUEIRA, L. **Desigualdades sociais e telenovelas: relações ocultas entre ficção e reconhecimento**. São Paulo: Annablume, 2009.

LE GOF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LOPES, M. I. V.; BORELLI, S. H. S.; RESENDE, V. R. **Vivendo com a telenovela: mediações, recepções, teleficcionalidade**. São Paulo: Summus, 2002.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso** – (re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad. Ronald Polito & Sérgio Alcides. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MAYER, C. **Quem matou: o romance policial na telenovela**. São Paulo: Annablume, 2010.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Khoury. Editora da PUC-SP, 1981.

ORLANDI, E. P. **Introdução às ciências da linguagem** – discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

REDE GLOBO. **Guia Ilustrado da TV Globo**/novelas e minisséries. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

SARGENTINI, V. A noção de formação discursiva: uma estreita relação com o *corpus* da análise do discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

SILVA, F. P. Arquivo e memória na descrição/interpretação de enunciados. IN: SILVA, A. M.; SILVA, F. P.; SANTOS, I. O.; COSTA, M. E. (Orgs.). **De memória e de identidade**: estudos interdisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

SILVA, A.; MORETZSOHN, A. M.; LINHARES, R. **Tieta**. Rede Globo, novela das 21 h, 1989. [Edição Especial da novela original, adaptada para o formato DVD, 2012].

Artigo recebido em: 24.02.2013

Artigo aprovado em: 29.04.2013

As práticas orais na escola: recomendações do livro didático do 1º ano do ensino fundamental

Speaking practices at school: recommendations for textbooks on the 1st year of primary education

Tatiane Henrique Sousa-Machado*

Resumo: Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, tem como objetivo analisar o tratamento dado à oralidade nas propostas apresentadas no livro didático “Hoje é dia de Português”, de Samira Campedelli, Editora Positivo (1º ano). Objetiva-se, assim, discutir a oralidade como objeto de ensino e comparar as práticas às recomendações dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares. Destaca-se que, apesar de o manual de utilização do livro didático apresentar pressupostos teóricos pautados em documentos oficiais, quando o olhar se volta às atividades propostas, a oralidade é negligenciada, uma vez que os gêneros indicados nesse manual não são contemplados nas unidades. Pretende-se, assim, discutir a necessidade de capacitação docente, no intuito de ampliar os recursos pedagógicos para além do livro didático, com garantias para o trabalho com a modalidade oral da língua.

Palavras-chave: Oralidade; Letramento; Livro didático; Ensino Fundamental.

Abstract: This study, which is both qualitative and interpretative, has the objective of analyzing the treatment given to speaking in the proposals presented in the textbook “Hoje é dia de Português”, written by Samira Campedelli, Editora Positivo (1st year). The aim is to discuss speaking as a teaching object and compare practices to the recommendations of the Federal Government Curricular Guidelines and Parameters for Education (Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares). It is important to highlight that although the manual for the textbook presents theoretical assumptions based on official documents, when close attention is given to the proposed activities, speaking is neglected, once the indicated genres in the manual are not presented in the units. Therefore, the intention is to discuss the need for teacher training, with the objective of expanding the pedagogical resources beyond the textbook in order to ensure that speaking is being considered.

Keywords: Speaking; Literacy; Textbook; Fundamental Teaching.

Introdução

A invenção da escrita e a possibilidade de armazenamento e transmissão de informações garantiu a esse modo de enunciação o status de revolução tecnológica e de superioridade diante da oralidade, renegada ao segundo plano. No entanto, alguns estudos como os de Tfouni (2010) e Assolini e Tfouni (1999) têm observado a tradição oral pela perspectiva das ciências da antropologia, sociologia, psicologia e linguística, fato esse que recaptura a importância de reflexões sobre a oralidade, bem como o seu ensino na escola.

* Docente da Universidade Paranaense – UNIPAR, campus Umuarama-Sede. Pós-graduanda do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

A escrita, mesmo criada posteriormente à oralidade, está imbuída de um caráter mitológico, pois é compreendida como uma tecnologia que permitiu o domínio de atividades cognitivas. Contudo, “a escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural” (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Neste estudo, escrita e fala, são consideradas modalidades de enunciação que se sobrepõem, ou seja, usos orais (fala) e usos letrados (escrita) misturam-se e variam de acordo a situação imediata. Dessa forma, a fala é uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, por meio de sons dotados de aspectos prosódicos, bem como diferentes recursos expressivos de outra ordem como a gestualidade, olhar ou mesmo mímica (MARCUSCHI, 2010). Por outro lado, para esse mesmo autor a escrita configura-se como um modo de produção textual-discursivo por meio de elementos gráficos, envolvendo também unidades iconográficas e ideogramas. Sendo assim, não há na perspectiva assumida neste estudo, bem como na concepção de Marcuschi (2010), uma modalidade de uso da língua puramente escrito ou puramente oral, mas sim um constante *continuum* entre duas modalidades de uso da língua.

Desse modo, o presente estudo dedica-se a discutir o tratamento da oralidade na escola, observando quais atividades são estimuladas no livro didático. Optou-se pela obra “Hoje é dia de Português” de Samira Campedelli, 1ª série (ensino fundamental), adotado pela rede municipal de ensino da cidade de Umuarama, uma vez que minha atuação profissional envolve a formação de professores para atuação nesta rede.

Para tanto, parte-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa de caráter interpretativo, resgatando alguns estudos que tratam do ensino da oralidade no âmbito escolar, bem como a análise das atividades propostas. O referencial teórico orienta-se a partir dos estudos de Bakhtin (2003), sobre os gêneros discursivos, bem como seu tratamento didático por meio das contribuições de Dolz e Schneuwly (2010). Também são explicitadas teorias acerca da oralidade e letramento de Tfouni (2010), além dos pressupostos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) e Diretrizes Curriculares da educação básica do Paraná.

Os PCNs recomendam o tratamento da oralidade, levando em consideração os diferentes usos da língua falada na sociedade, entretanto, pesquisas apontam que a oralidade tem sido negligenciada, já que acaba limitando-se a momentos de ‘conversas’ com os colegas conforme indicações no final das unidades dos livros didáticos. Partimos dos seguintes questionamentos:

- Como o livro didático adotado pela rede municipal de ensino de Umuarama recomenda o trabalho com a oralidade?
- Quais os principais gêneros orais abordados pelo livro?
- Como são recomendadas as atividades que envolvem oralidade?
- Os usos reais da oralidade na sociedade são considerados?

Diante deste contexto, lançam-se as seguintes hipóteses: a) o tratamento da oralidade nos livros didáticos limita-se à indicação de atividades como “discuta com seus colegas”, uso limitado da oralidade. b) as atividades que envolvem diferentes usos da oralidade ficam a cargo do docente, cabendo a ele criar situações comunicativas que estimulem o contato com diferentes usos em detrimento do contexto e interlocutor.

Sendo assim, intenciona-se pesquisar sobre a oralidade e gêneros orais no presentes no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Hoje é dia de Português), partindo dos seguintes objetivos:

- a) analisar o tratamento da oralidade no livro didático do 1º ano;
- b) verificar se os encaminhamentos atendem as recomendações dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares;
- c) destacar quais tipos de atividades são priorizados no livro didático do 1º ano;
- d) analisar quais os Gêneros orais recomendados no livro didático.

Discussões como essas podem promover reflexão sobre a constante necessidade de análise dos livros didáticos, uma vez que esses representam os principais objetos de trabalho do professor.

1. Dimensão interacional da linguagem e a oralidade

A interação verbal caracteriza-se como um fenômeno social, manifestado por intermédio da enunciação e se constituindo como realidade fundamental da língua, uma vez que permite comunicarmos e interagimos, constantemente, por meio da linguagem. A linguagem como atividade humana possui um legado histórico e cultural, já que por meio dela manifestam-se as relações históricas e sociais de seus locutores.

Assim, conforme pressupostos de Bakhtin e o Círculo bakhtiniano, o estudo da língua deve pautar-se nas situações sociais, compreendendo-as como fato social, em que estão envolvidos diferentes indivíduos, pois nos comunicamos sempre com o “outro” e é a ele que buscamos convencer ou refutar. Logo, nosso discurso em todos os momentos, é perpassado por diferentes vozes que permitem a construção da ‘nossa palavra’, que parte necessariamente da

‘palavra do outro’. Por conseguinte, a concepção de palavra neutra para Bakhtin/ Volochinov (2004, p. 125) é mera ilusão, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.125).

O trabalho com a oralidade e a escrita na sala de aula deve, obrigatoriamente, observar que o processo interativo estabelece-se a partir de uma dada finalidade social que envolve uma relação valorativa em relação a esse “outro” enquanto partícipe da enunciação. Nesse contexto, cabe ao professor e ao texto lido o papel de mediadores, pois é por meio deles que a interação se estabelecerá.

Por conseguinte, esse tipo de atividade deve ser organizada, objetivando a manifestação da expressão de acordo com o interlocutor, função social e gênero, visualizando o ouvinte como coprodutor, ou seja, produtor de novos sentidos, manifestados por meio da exposição oral, enquanto manifestação da atitude responsiva externa que demandará diferenças de acordo com a situação imediata de uso.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2004, p.113), “(...) toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que *procede de alguém*, como pelo fato de que *se dirige para alguém*. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*”. Interação essa de natureza social, já que aqui são partilhados: julgamento de valor, crenças e ideologias situadas historicamente e socialmente; e que definirão os dizeres autorizados ou não, o estilo e o gênero a ser empregado em detrimento da relação com o outro e a situação imediata. Ainda em relação a essa diferenciação Bakhtin/Volochinov pontuam:

A palavra dirige-se a um interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social [...] Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112).

E nesse processo, de acordo com os estudos de Vygotsky, cabe ao docente a função de ‘par superior’, capaz de mediar o trabalho com vistas à efetivação da expressão em conformidade aos aspectos exteriores (condições reais de enunciação – situação imediata e

interlocutor). Entretanto, a explicitação desses fatores no ambiente escolar não é tarefa fácil e caberá mais uma vez ao docente criar estratégias que se aproximem dos usos da linguagem.

Conforme Antunes (2003, p. 99), o trabalho com a oralidade deve orientar-se como: “prática social que envolve dois ou mais interlocutores em torno de um sentido ou intenção particular” e, semelhantemente a escrita, serve à interação verbal por meio de diferentes gêneros. Portanto, não há sentido em pensar a fala como local de espontaneidade, relaxamento ou falta de planejamento e descuido com a norma-padrão, pois a fala, tal como a escrita, varia, pode ser mais planejada dependendo do contexto de uso.

Diante da temática abordada, na próxima seção são apresentados os conceitos de oralidade e letramento do presente estudo, já que as práticas orais estão vinculadas a esses dois movimentos.

2. Oralidade e letramento

Os conceitos de oralidade e letramento podem ser compreendidos, a partir de Marcuschi (2010), como práticas sociais que se apresentam sob as variadas formas ou gêneros discursivos, o primeiro fundado na realidade sonora e o segundo na gráfica, ambas utilizadas por todos os indivíduos, independentemente da alfabetização.

Segundo Tfouni (2010), oralidade e letramento são práticas sociais, nas quais o letramento não pode ser limitado à aquisição da escrita, mas sim a práticas sociais e históricas de caráter escritural que permitem a permanência no tempo, ou seja, o modo como os fatos são registrados linguisticamente.

Essa mesma autora assevera que alguns autores acreditam que existem usos exclusivamente orais e usos letrados da língua, e esses seriam isolados, pois haveriam características marcadas para a modalidade oral (raciocínio emocional) e para a modalidade escrita (raciocínio abstrato e lógico) de comunicação. Contudo, tais considerações não observam o papel do contexto imediato, bem como dos interlocutores em diferentes situações comunicativas, configurando-se assim, como uma visão minimalista, que não leva em conta os diferentes usos.

Além disso, Tfouni (2010), ao analisar as narrativas de uma analfabeta denominada Dona Madalena, observa que o discurso oral do analfabeto pode estar perpassado por características do discurso escrito, tais como efeito de suspense e a antecipação de informações que visam solucionar problemas de compreensão. Nesse sentido, a função de autor não se limita

àqueles que aprenderam ler e escrever, mas a uma instância do discurso letrado, social e historicamente constituído, logo, acessível a todos, independentemente da alfabetização.

Diante do exposto, escrita e fala no presente estudo serão tomadas como fatos linguísticos manifestados em práticas orais e letradas heterogêneas, uma vez que a própria língua também possui caráter heterogêneo. Logo, é necessário entender que assim como a oralidade pode influir na escrita, a escrita também pode influir na oralidade, pois são processos interligados, não existindo supremacia de um em detrimento do outro.

Contudo, teóricos como Marcuschi (1997) compreendem que ainda nos livros didáticos impera a teoria da grande divisa, na qual a oralidade é analisada por meio de critérios da escrita, nos quais se atribui à oralidade uma instância “defeituosa” que pode ser aprimorada por meio da aproximação com os padrões da escrita, considerada padrão.

Esse tipo de conduta produz equívocos tais como: supervalorização da escrita, tomada como “a melhor”, sem levar em consideração que os valores são atrelados às funções sociais; comparações entre escrita e fala, considerando a língua como homogênea; ou mesmo tomar a fala e a escrita como sistemas diversos de representação, quando na verdade são duas formas de realização (modos de enunciação) da língua. Esses equívocos frequentemente conduzirão a encaminhamentos de ensino-aprendizagem desconexos dos reais usos orais e escritos da língua na sociedade.

2.1 Oralidade no ensino fundamental

A criança, desde os seus primeiros anos de vida, começa a ter contato com o discurso oral; assim, ao chegar à escola, já possui habilidades de interagir por meio da oralidade, cabendo a essa instituição expandir os diferentes usos da oralidade na sociedade. No entanto, muitas vezes, a escola se limita às conversas ou à prática da leitura em voz alta, atividades essas fundamentais, mas distantes dos usos da oralidade no cotidiano.

Assim, trabalhar diferentes aspectos da oralidade pressupõe suscitar atividades pertinentes e adequadas para cada caso e idade, fazendo com que as habilidades comunicativas dos alunos sejam aperfeiçoadas.

As atividades fundamentadas na oralidade devem permitir ao aluno observar que a língua oral está intimamente ligada ao cotidiano, seja em práticas informais como a conversa, seja em práticas mais formais em instâncias públicas. Todavia, conforme assevera Antunes (2003), existe um distanciamento desta realidade na escola, já que, muitas vezes a fala é

considerada como o ponto em que ocorrem as violações das regras gramaticais, não levando em conta as situações sociais, nas quais ocorre a interação. Essa postura leva os docentes a priorizar os usos informais da oralidade, predominando o coloquial, como a conversa, troca de ideias, dentre outros, deixando de abordar gêneros orais de comunicação mais formal como abordagens de textos mais rígidos e complexos.

Além das contribuições de Antunes, Schneuwly (2010) assevera que trabalhar com a oralidade implica em ajudar no processo comunicativo de forma que ele seja claro e coerente, escolhendo o melhor vocabulário a ser usado; ensinando a declamar; ler coletivamente e em voz alta, evitando assim mal entendidos futuros.

Um dos fatores fundamentais no ensino da oralidade reside nas relações entre a modalidade oral e a modalidade escrita, já que por não serem levados em conta os fatores que agem sobre a enunciação oral e a escrita, muitas vezes, o aluno tende a ser conduzido por ideias de que só falará bem, mediante o aprimoramento da escrita, o que não é verdade.

Assim, pelo fato da criança não depender da escola para aprender a falar, por já chegar se comunicando, o oral tem ficado em segundo plano. Em contrapartida, a escola trata a escrita como a modalidade de mais prestígio. Essa postura deixa implícito o pressuposto de que existe maior necessidade de ensinar o que não se sabe, a escrita.

A modalidade escrita é erroneamente entendida como sistemática vinculada à escolarização da criança, desconsiderando-se que a própria criança pode ser agente do seu saber, incorporando experiências de seu ambiente sociocultural, sejam elas orais ou escritas.

Além disso, as modalidades oral e escrita não são desvinculadas da realidade sociocomunicativa imediata, uma vez que: “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete em boa medida, a organização da sociedade, porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (MARCUSCHI, 2010, p. 35), revelando suas regras, bem como as diferentes necessidades supridas pela interação verbal.

Neste sentido, pesquisadores, como Franchi (1999) defendem que a atividade oral da criança deve ser privilegiada, ao invés das técnicas de oralização de textos extensos realizadas pelo professor. Levá-las para atividades recreativas, segundo Franchi (1999), fará com que seja compartilhada e completada a aprendizagem, sendo uma atividade dialogada, de livre manifestação e fala descontraída.

Em contrapartida, o tratamento da oralidade na escola, muitas vezes, limita-se a exercícios que privilegiam atividades de oralização, nas quais a manifestação da fala organiza-

se a partir de um material escrito, e que nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real (MARCUSCHI, 1997). Sobre essa constatação, De Pietro e Wirthner (1996, *apud* Dolz e Schneuwly, 2010), em pesquisa realizada na França, destacam que 70% das atividades escolares orais configuram-se como oralização, resultados provavelmente semelhantes aos do Brasil.

Além disso, no ensino de língua materna, no que tange à oralidade, “quase não há menções sistemáticas à variação linguística da fala, ignorando-se a variação na escrita e, ainda, não há exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala” (MARCUSCHI, 1997, p.47).

Schneuwly (2010) assevera que cabe à escola propiciar ao aluno confrontar a oralidade cotidiana com as institucionais e reguladas, que mesmo imediatas, apresentam um rigor organizacional. Esse autor recomenda o trabalho com atividades de rádio na sala de aula, entrevistas, assembleias da sala, monólogo e receitas de cozinha, oportunidades em que o aluno se deparará com a necessidade de cuidado com a dicção, volume e vocabulário.

A próxima seção dedica-se a discussão sobre as orientações presentes nos PCNs, sobre o tratamento da oralidade no ambiente escolar, bem como as Diretrizes Curriculares.

3. Oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares de ensino de língua portuguesa: caminhos sugeridos

Os Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa (PCN – BRASIL, 1998), ao tratar de oralidade, afirmam que é necessário seu desenvolvimento na questão de diferenças existentes na fala e adequação nas características dos gêneros orais:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizadas e convencionais, que exijam controle mais eficiente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros de vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

Logo, a escola e o professor não ensinarão falar de uma maneira geral, mas sim desenvolver o domínio de gêneros que apoiam a aprendizagem na Língua Portuguesa, aliados

aos diferentes gêneros da vida pública, tais como os debates, as entrevistas e outros gêneros orais que circulam na sociedade.

De acordo com os PCNs, o trabalho com a oralidade deve funcionar nas escolas com objetivos claros, não se limitando, exclusivamente, ao emprego dos níveis formais da fala, mas sim em diferentes situações. Tal postura visa afastar-se da concepção de que a fala “correta” aproxima-se da escrita. Assim, preconizam os Parâmetros Curriculares que

para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p.31).

Entretanto, esse objetivo está distante de ser alcançado, pois ainda impera uma visão dicotômica em relação à fala e à escrita.

Dentre as atividades sugeridas, elencam-se: i) escuta; ii) reprodução de situações reais de interlocução; iii) trabalho com o discurso: semântica, pragmática e gramática; iv) destaque aos elementos não-verbais como gestos, expressão facial e corporal e produção; v) encenação; vi) memorização de textos; e vii) contato com situações reais de interlocução (entrevistas, teatros, debate). Tais atividades proporcionam conhecimento teórico e participação social, capacitando o aluno para enfrentar as diferentes formas de comunicação com as quais terá contato na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Portuguesa apresentam como objetivo do ensino da oralidade promover situações que incentivem os alunos a falar, fazendo uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, bem como, mostrando que as diferenças de registro não constituem objeto de classificação; contudo, é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas.

Parte-se neste documento do pressuposto de que a oralidade compreende o uso de operações linguísticas complexas, bem como diferentes recursos expressivos (entonação, gestos). Cabe ao docente realizar atividades orais que ofereçam condições ao aluno de

falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir (PARANÁ, 2009, p. 65, grifos nosso).

Nessa concepção, pode-se perceber a ênfase nas situações formais de uso da oralidade, o que pode nos levar a crer que os usos orais informais não devam ser contemplados, uma vez que já foram “aprendidos” no cotidiano, nas diferentes práticas sociais familiares. A escola, nesse sentido, seria a responsável por promover atividades que visem “praticar” o uso da linguagem oral em ambientes formais, pressupondo uma dimensão técnica do uso da linguagem.

Percebe-se, ainda, uma confusão teórica acerca da variação linguística, diretamente atrelada, exclusivamente, à oralidade e a grupos sociais específicos, considerando: “as Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que *são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados* em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta” (PARANÁ, 2009, p. 65). Ou seja, excluem-se as variações de um mesmo indivíduo em diferentes situações discursivas, bem como a própria variação da escrita, já que não escrevemos um bilhete com o mesmo estilo de uma carta, como também não conversamos com amigos do mesmo modo que nos comportamos durante uma entrevista.

Dentre as atividades propostas sobressaem:

apresentação de temas variados (histórias de família, da comunidade, um filme, um livro); depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo aluno ou pessoas do seu convívio; dramatização; recado; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; troca de opiniões; debates; seminários; júris-simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação (PARANÁ, 2009, p. 67).

Acrescenta-se ainda, mesa redonda, entrevista, análise de cenas de novela, observando as diferentes estratégias da oralidade, com vista a “ensinar o aluno a *expressar suas ideias com segurança*” (PARANÁ, 2009). Todavia, as estratégias de ensino da oralidade não garantem segurança ao aluno para manifestar o seu dizer, pois essa confiança depende diretamente do grau de compreensão sobre o tema a ser discutido.

4. Gêneros discursivos orais

O homem, historicamente, participa de diferentes atividades sociais, que geram diferentes gêneros, denominados por Bakhtin (2003) enunciados, relativamente estáveis, utilizados pelos falantes em diferentes esferas da atividade do homem, com vista a diferentes objetivos ou motivações. Assim, conforme Bakhtin (2003, p. 301):

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita relação seja rompida.

Desse modo, a linguagem configura-se como fenômeno social, histórico e ideológico, do qual emergem diferentes tipos de enunciados, dada a própria diversidade das esferas sociais de atividade humana.

O estudo dos gêneros discursivos, conforme as características propostas por Bakhtin (2003), orientam a especificação dos seguintes itens: tema, estilo e organização composicional, itens constitucionalmente interligados. O enunciado é tomado como produto da interação social e está ligado a uma situação concreta, a um contexto de um determinado grupo. Para Bakhtin (2003), o estilo liga-se ao conceito de gênero do discurso e aos seus elementos constitutivos, pois, em cada esfera da atividade humana, a linguagem é utilizada com seu estilo peculiar, e acrescenta: “Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. [...] O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas” (BAKHTIN, 2003, p. 266), bem como se organizam composicionalmente, em virtude do ambiente e interlocutores envolvidos, características imbricadas.

Os discursos são construídos em consonância as esferas da atividade humana (escola, trabalho, dentre outros) e materializam-se de acordo com essas necessidades. Por conseguinte, os gêneros discursivos não se referem a simples composição de características textuais semelhantes (a um mero agrupamento), mas sim a junção de conteúdo (definido pelo enunciatador de acordo com a necessidade), estilo (individual, todavia definido pelo outro) e construção composicional (parte visível que define o gênero), aliados a um dado enunciado numa esfera da comunicação. Portanto, constituem-se como diferentes formas textuais (verbais e orais) históricas e socialmente situadas, que se alteram de acordo com as necessidades humanas.

Em relação à escolha do tema, consideram-se os enunciados como um elo, já que se atrelam ao enunciado anterior, como forma de resposta e carregam, junto a si, ressonâncias

dialógicas de outros enunciados (BAKHTIN, 2003). Assim, a escolha do tema leva em consideração a quem o enunciado é direcionado, bem como as imagens que se faz desse ouvinte (suas convicções, preconceitos, simpatias, antipatias), fatores fundamentais para se atingir o objetivo comunicativo imediato.

Essa mesma percepção do papel do outro se dará na escolha do estilo de linguagem a ser empregado, pois existe espaço para o estilo individual; todavia, cada escolha deverá priorizar o tipo de público, o tema, o momento, ou seja, o contexto imediato delimitará os enunciados possíveis de serem empregados. Além disso, composicionalmente, os gêneros orais secundários (mais elaborados) apresentam uma estrutura relativamente prototípica: introdução, desenvolvimento do tema e fechamento, dadas as circunstâncias em que ocorrem e seus interlocutores; enquanto gêneros primários (menos planejados), como a conversa, possuem relativa liberdade composicional, já que são permitidas hesitações, repetições, bem como o abandono do tópico (troca de assunto).

Tais aspectos, segundo Marcuschi (2010), têm sido priorizados no ensino da escrita, renegando as especificidades da oralidade. Essa atitude é consequência da crença de que os usos orais ligam-se à vida, logo, não são objeto de ensino. Ou ainda, conforme afirma Antunes (2003), a ideia de que a fala é local de violação de regras, delegando os erros à fala, e desconsiderando as situações sociais mais formais de interação, que fundamentalmente pressupõem outros padrões de oralidade. Outro fato observado por essa autora é a concentração de atividades com os gêneros orais informais, tais como: conversa ‘troca de ideias’, explicação para o vizinho, muitas vezes mediada por questões de compreensão textual, restringindo-se a mera manifestação de respostas ao docente ou ao texto lido. Portanto, partilhamos da compreensão de Antunes (2003, p. 25) em relação à ausência de oportunidades de explicação dos padrões gerais de conversação, por meio da abordagem dos gêneros orais da comunicação pública, que demandam registros mais formais, escolhas lexicais especializadas, padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do ‘falar em público’.

Após as discussões teóricas dedicamos a próxima seção a descrição e análise das propostas de tratamento da oralidade presentes nos livros didáticos da coleção pesquisada.

5. A oralidade no livro

O manual didático configura-se como um dos principais materiais dos alunos e dos professores, fonte de pesquisa e de planejamento do trabalho, que lhe atribuem o status de principal instrumento de ensino-aprendizagem nas nossas escolas, já que sua organização, muitas vezes, dispensa consulta em outros materiais não disponíveis em quantidade adequada na escola.

Desse modo, o presente estudo lança um olhar sobre as propostas de práticas orais presentes no livro didático “Hoje é dia de Português” (1º ano), de Samira Campedelli, editora Positivo. Esse material foi escolhido porque é adotado pela rede de ensino municipal da cidade de Umuarama – PR, cidade na qual a pesquisadora atua como docente da área de formação de professores.

Essa obra, no 1º ano, é dividida em unidades temáticas, subdivididas em seções: i) lendo o texto; ii) compreendendo o texto; iii) produzindo texto; iv) compreendendo a escrita. Lembra-se, ainda, que neste livro didático foram indicadas legendas para atividades a serem trabalhadas via enunciação oral e atividades a serem trabalhadas por meio da escrita. Contudo, na presente análise, foram observadas, exclusivamente, todas as indicações de oralidade presentes no livro didático do professor.

No manual destinado aos docentes que adotam o livro, Campedelli assevera que os encaminhamentos da escrita, leitura, oralidade e análise linguística atendem aos pressupostos teóricos recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares. Expõe-se no manual do professor que eixo da oralidade é trabalhado com “imensa riqueza”, observando o tratamento da variedade de usos da língua falada, tais como o trabalho com gírias, dialeto, sotaque, preparando o aluno para compreender que a língua não é homogênea. Essa percepção da heterogeneidade da língua é atribuída aos diferentes usos orais, enquanto delega-se à escrita a necessidade de respeitar as variedades linguísticas, priorizando a variação “cultura” (de maior prestígio), como mecanismo de participação social.

Essas considerações presentes no manual do professor vão ao encontro às exposições de Marcuschi (2001), que afirma existir, nos livros didáticos, uma vinculação da oralidade com a variação linguística. Ao vincular tais preceitos, esquece-se que a variedade linguística não é reconhecida como exclusiva à fala; contudo, a exposição do manual didático analisado por esse autor pressupõe que a variação é “aceitável” na fala, enquanto na escrita deve ser evitada. Ou

seja, desconsideram-se inúmeras variações que também ocorrem na escrita em virtude do objetivo, contexto de produção, interlocutor.

O manual do professor do livro didático analisado destaca ainda a oportunidade de trabalhar com diferentes gêneros, dentre os quais aponta: relato de histórias vividas, lidas ou ouvidas, conto de “causos”, piadas, brincadeiras, apresentação de trabalhos das diferentes áreas de ensino, escuta de gravações de telejornais para posterior análise do discurso oral, gravação de conversas em diferentes situações, contato com diferentes variedades. Contudo, conforme exemplificamos no quadro 1, a seguir, essas atividades não são contempladas no interior do livro didático em si.

Dentre as possíveis explicações para a não contemplação dos gêneros expostos no manual, pode-se apontar a dificuldade de o professor trabalhar com os referidos gêneros, seja pelo pouco aporte teórico e metodológico disponível sobre a enunciação oral, seja pelo pressuposto ideológico de que “falar os alunos já sabem”. Acrescenta-se a isso o fato de alguns gêneros demandarem o uso de algumas tecnologias, tais como baixar vídeos na internet, recortar partes para trabalhar em sala ou mesmo equipamentos eletrônicos, tais como gravadores, não disponíveis no ambiente escolar.

Esses fatores, unidos, podem fazer com que o livro didático não priorize atividades orais; apesar disso, as aponta no manual do professor, como requisito para atendimento aos documentos oficiais, para desse modo ser indicado na listagem do PNLD (Programa Nacional de Livro Didático), ou seja, haveria nessa conjectura um distanciamento entre as recomendações e o trabalho prático com a oralidade no ensino de Língua Materna.

Quadro 1 – Organização das propostas do livro didático “Hoje é dia de Português” (Unidade 1)

Unidade 1	Cap. 1	Compreendendo o texto	Você conhecia essas placas? Onde essas placas podem ser encontradas?
		Compreendendo a escrita	Em seu desenho você conseguiu representar todas as palavras de cada placa? Por meio de seu desenho um motorista entenderia rapidamente as informações?
		Lendo o texto	Seu professor vai ler para vocês a letra de uma canção (Gente tem sobrenome – Toquinho). Acompanhe a leitura, apontando as palavras que estão sendo lidas.

	Cap. 2	Compreendendo o texto	<p>Por que as coisas não têm sobrenome e as pessoas têm?</p> <p>Que pessoas citadas no texto você conhece ou já viu em revista ou televisão?</p> <p>Você sabe o que é um apelido?</p> <p>Identifiquem no texto alguns apelidos?</p> <p>Em que situações o apelido dado a uma pessoa pode magoá-la?</p>
--	--------	-----------------------	--

Como recurso metodológico, o presente estudo analisou todas as unidades do livro; contudo, serão transcritas para esse artigo somente as atividades da Unidade 1, já que a sequência de atividades das demais unidades (2 a 5) são metodologicamente organizadas da mesma forma.

O tratamento da oralidade é recomendado nas diferentes unidades do livro didático analisado; contudo, os gêneros explicitados nas orientações ao docente (causos, piadas, apresentação, escuta de gravação) não são explorados em nenhuma unidade do livro, já que a principal prática efetivada é a oralização (acompanhamento da leitura do professor). Essa constatação permite observar que o discurso institucionalizado de que se deve trabalhar a oralidade por meio de diferentes gêneros, oportunizando diferentes situações de uso, foi incorporado, mas ainda não é praticado efetivamente. Sendo assim, cabe ao docente conduzir atividades que realmente oportunizam a manifestação do “dizer” por meio da oralidade.

Na pesquisa de Hümmelgen (2008), também foi observado que as atividades de oralidade presentes no livro didático priorizavam a escuta do texto lido pelo professor, ou seja, oralização e posteriormente a discussão dos aspectos do texto com os colegas e docente. Dentre as propostas apontam-se: “Acompanhe a leitura de seu professor”, ou seja, o desenvolvimento da prática da escuta. Conforme a hipótese deste estudo, essa ênfase já era esperada, uma vez que as crianças do 1º ano, não alfabetizadas, não possuem, muitas vezes, condições de realizar atividades de leitura sozinhas.

São apresentados, na tabela 2, os gêneros que compõem a obra analisada neste estudo:

Tabela 2 - Gêneros

Gênero	Ocorrências
História (Cinderela, folclore, fábulas, dentre outras)	11
Músicas (cantigas populares e outras)	07
Poema	05
Pintura	02
Textos didáticos	02
Total	27

Dentre os gêneros priorizados, nota-se a ênfase em enunciados que tanto podem ser trabalhados orais como escritos, tais como as histórias, as músicas e os poemas, que totalizam 23 ocorrências. Entretanto, dispor dessa infinidade de gêneros não pressupõe necessariamente o trabalho com a oralidade, uma vez que no interior das atividades foi priorizada a escrita e a oralidade do professor, não dando voz ao aluno. Sendo assim, mais do que dispor de gêneros diversificados no livro didático, é fundamental “construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem, demonstrando que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros dotados de regras próprias de estilo, composição e temática” (TEIXEIRA, 2012, p. 247), o que, na maioria das ocorrências, não se pode perceber, pois o gênero era oralizado, sem discutir suas regras próprias, tais como músicas normalmente são cantadas, histórias podem ser lidas, contadas e até mesmo recontadas, e na análise presente pouco se observou deste tipo de encaminhamento.

O gênero história, em seus diferentes contextos, foi priorizado, uma vez que se aproxima aos gêneros cotidianos conhecidos pelo aluno. Contudo, o tratamento dado ao gênero limitou-se a “escuta”. Em nenhuma situação foi solicitado que os alunos contassem histórias, relatos de fatos ocorridos. Perdeu-se uma rica oportunidade de conduzir práticas reais de usos da oralidade em que o aluno fosse convidado a manifestar seu dizer.

O gênero música, que permite um tratamento ativo e participativo das crianças, foi oportunizado em sete propostas; entretanto, somente em três ocasiões foi recomendado cantar (unidade 2 – Alecrim e a barata – cantigas populares; unidade 4 – A casa – de Vinícius de Moraes). Nas demais situações em que houve o trabalho com a música, recomendou-se somente o acompanhamento da leitura da professora (unidade 1 – Gente tem sobrenome – Toquinho; unidade 2 – Fui ao Tororó, ciranda cirandinha e sapo cururu).

Outro gênero trabalhado com destaque foi o poema (5 propostas): unidade 1 – Você troca (Eva Furnari); unidade 2 – A bola (Samuel Marchak), As três irmãs (Luiz Camargo); unidade 3 – A bola (Carlos Urbim) e unidade 4 – “A escola” (Claudia Thebas). Nessas ocorrências presentes na seção “Lendo o texto”, recomendou-se exclusivamente o acompanhamento de leitura. Acredita-se que, por serem textos curtos e com rico uso das rimas, poderiam ser indicadas atividades de recitação de poemas já conhecidos pelas crianças.

Outro destaque nesta pesquisa reside na seção “compreendendo o texto” e a organização dos tipos de perguntas a serem realizadas oralmente. Pode-se notar que algumas questões oportunizaram a manifestação do dizer deste aluno e outras se limitam à interpretação textual;

contudo, a proposta didática mescla todos os tipos de pergunta no momento pós-leitura, sem dedicar-se à orientação sobre de pré-leitura, fundamentais para a compreensão global, bem como produtivas para as atividades orais.

Assim, para melhor explicitar o encaminhamento do livro didático analisado, categorizam-se a seguir algumas perguntas retiradas do livro didático analisado, organizadas pelo grau de aproximação ao contexto imediato. O tratamento indicado para essas perguntas era pautado na oralidade, especificamente a conversa.

Quadro 1 – Perguntas que permitem a manifestação da interação oral nas atividades de pré-leitura

Você conhecia essas placas? Onde essas placas podem ser encontradas? Em seu desenho você conseguiu representar todas as palavras de cada placa? Por meio de seu desenho um motorista entenderia rapidamente as informações? Por que as coisas não têm sobrenome e as pessoas têm? Em que situações o apelido dado a uma pessoa pode magoá-la? Você gostaria de ler esse livro? Por quê? Se você quisesse que um colega lesse um livro ou assistisse a um filme de que você gostou muito, como você falaria do livro ou do filme para ele? De qual apresentação das crianças você mais gostou? Você conhece a flor chamada alecrim? Você conhece outras cantigas? Quais? Em sua opinião, por que o artista deu esse nome à tela (“Roda”, tela de DACOSTA)? Você gosta mais de brincar sozinho ou com seus amigos? Por quê? Você acha que meninas também gostam de empinar pipas? Você gosta de brincar com bola? Quais brincadeiras com bola você conhece? Você mora em casa ou em apartamento? Como é sua moradia? De qual espaço de sua moradia você gosta mais? Por quê? Se você tivesse que desenhar uma casa como essa, que solução encontraria?
--

As perguntas do quadro 1 aproximam-se do gênero “conversa” mediada, pois nota-se que o segundo quadro poderia ser conduzido como atividades de pré-leitura, por levar em consideração o conhecimento de mundo desse aluno, oportunizando-lhe a manifestação do dizer. Esse tipo de pergunta poderia ser sistematizada durante a discussão antes da leitura. Somadas a esse tipo de pergunta, também devem ser acrescidas contribuições do docente, em consonância ao seu conhecimento sobre a turma.

Quadro 2- Perguntas que permitem a interação oral por meio do diálogo texto - aluno

Que pessoas citadas no texto você conhece ou já viu em revista ou televisão?
 Você sabe o que é um apelido? Identifiquem no texto alguns apelidos?
 Qual a função do texto lido? Ou seja, para que ele foi escrito?
 Você gosta da capa? Por quê?
 A capa de um livro é importante na hora da escolha que o leitor vai fazer entre um e outro livro?
 Explique.
 Você achou este texto divertido? Por quê?
 Você já conhecia essa cantiga? Em que situação ela é cantada?
 Você conhecia essa cantiga?
 Por que, em sua opinião a barata diz que tem vários pertences?
 Você já conhecia esse texto?
 Para que essa cantiga foi criada?
 Depois de ler o significado da palavra ciranda Responda – O nome dessa cantiga está de acordo com a finalidade para a qual foi criada?
 Todos os personagens representados na obra são meninas. Que diferenças você percebe entre elas?
 Onde você acha que essas meninas estão brincando?
 O que o quadro (Brodowski, Portinari) está mostrando?
 Onde você acha que os meninos estão?
 Do que é feita a bola do poema?
 Em que a bruxa dessa história é diferente?
 Por que essa história se chama “que rata”?
 Qual o momento mais importante da parte final?
 Há um momento de tensão. Qual é? Explique.

Já no segundo quadro, denominado neste estudo quadro de perguntas de interação texto-aluno, observam-se perguntas que se direcionam ao texto lido na unidade, aliado às experiências do aluno. Essas atividades poderiam ser encaminhadas tanto nas atividades de oralidade como de escrita. Contudo, outras estratégias discursivas poderiam ser pensadas, tal como relatos de casos, cuja temática dialogue com o texto ou outro tipo de experiência de oralidade.

Quadro 3 - Perguntas fixadas na interpretação e compreensão textual

Quem da turma da praça tem uma arara? Você imagina o que é uma arara rara?
 Quem fica aflita? Quando?
 De quem Alice é filha?
 Como eram os brinquedos das crianças camponesas?
 E os brinquedos das crianças da nobreza?
 Quando passaram a ser produzidos em fábricas que tipos de brinquedos passaram a ser feitos?
 Antes do uso do plástico, com quais brinquedos a maioria das crianças brasileiras brincava?
 Troque ideias com seus colegas sobre o significado das seguintes palavras usadas no poema gabola, pelada, marola.
 Quem pintou a casa?

Quando a casa foi pintada?
Qual foi a cor escolhida?
Depois de pintada, o que ficou parecendo?
Por que a casa dava impressão que estava amanhecendo?
O que a casa não tinha?
A palavra “esmero” significa cuidado especial. Qual é o endereço da casa feita com cuidado especial?
Você acha que o autor está falando de uma casa que realmente existe?
O Curupira é um ser real ou imaginário?
De acordo com o texto, onde vive o Curupira?
Por que ele escolheu esse lugar para viver?
Quem o Curupira odeia?
O que o Curupira gosta de fazer?

O terceiro quadro é calcado na compreensão textual, logo, as atividades configuram-se como atividades prototipicamente escritas; entretanto, no referido livro, recomenda-se, em sua totalidade, o tratamento oral. Acredita-se que tal recomendação justifica-se em função da fase inicial de alfabetização, na qual os alunos estão envolvidos.

Contudo, na presente análise, os usos orais recomendados pelo livro didático tomam o texto como objeto de trabalho, supervalorizando-o; em contrapartida, perde-se a oportunidade de o aluno legitimar-se,

como sujeito enunciativo quando a definição de sua voz pode encontrar outras, convergentes e divergentes, de modo a fazer da prática de gêneros orais momento privilegiado de estabelecimento de espaços discursivos, que considerem a polêmica constitutiva da palavra em situação de uso (TEIXEIRA, 2012, p. 251).

Esse tipo de encaminhamento já havia sido explorado por Hümmelgen (2008), que observa a pouca atenção à diversidade de gêneros orais no manual didático, bem como a limitação da exposição oral do docente.

Considerações finais

Nas atividades analisadas, a “voz” do aluno limita-se a reprodução do texto, pois as indicações restringem-se às conversas acerca da compreensão textual, distantes dos usos da oralidade na sociedade. Além disso, os gêneros como história e música foram negligenciados, pois não há recomendação de atividades orais de acordo com as práticas sociais com as quais o aluno convive, tais como cantar músicas populares, contar histórias (reais ou fictícias), contar piadas, dentre outras. Fato que chama atenção no livro analisado é a indicação de leitura de

textos como música, originalmente cantadas, e que propiciariam uma atividade lúdica à criança, próxima ao seu núcleo de interesse.

Portanto, ao analisar o manual do professor, pode-se notar o discurso institucionalizado de que o ensino de língua (oralidade, escrita, leitura, análise linguística) deve vincular-se às atividades de uso e reflexão, por meio de diferentes gêneros discursivos/textuais. Contudo, ao voltarmos nosso olhar para as atividades presentes no livro didático, pode-se perceber que, mesmo contemplando diferentes gêneros orais, a oralidade é utilizada como estratégia para realização de atividades, mas o texto oral em si não é objeto de análise em nenhum momento na proposta do livro. Sendo assim, os pressupostos recomendados pelos Parâmetros Curriculares e pelas Diretrizes Curriculares colaboram para a diversidade de gêneros, orais e escritos, presentes no livro didático; entretanto, não possibilitam o tratamento da oralidade como objeto de ensino.

O presente estudo corrobora inúmeros estudos anteriores, que apontam para a constante necessidade de capacitação docente, já que o livro didático não é uma “bíblia” a ser seguida, mas sim um material de trabalho que deve ser constantemente renovado e analisado. Assim, a presente análise visou destacar a importância de se discutir o ensino da oralidade, uma vez que muito se pesquisa sobre escrita, leitura e análise linguística e pouco se discute sobre a oralidade. Entretanto, sabe-se que tal estudo é apenas uma singela contribuição que poderá suscitar trabalhos com um *corpus* maior e em diferentes séries, a fim de elucidar como a oralidade tem sido trabalhada no ensino de língua materna.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, dez. 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

CAMPEDELLI, S. **Hoje é dia de Português**. Manual do professor e Livro do aluno. 1º ano. Curitiba: Positivo, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre a experiência suíça (francófona). SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p.35 -60.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da Alfabetização**: da oralidade à Escrita. São Paulo: Cortez, 1999.

HUMMELGEN, G. F. P. **A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade São Francisco, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Concepção de Língua Falada nos manuais de português de 1º e 2º graus**: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 30, 1997, 39-79.

_____. Língua falada e língua escrita no português brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados. **Anais do Congresso Ibero-Americano Institut Preussischer Kulturbesitz**. Colóquio Internacional. Alemanha, 1998.

_____. A. Oralidade e ensino de língua – uma questão pouco “falada”. In: Oralidade x escrita no livro didático de português. DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 21-34.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**. Curitiba: 2009.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p., p.109-124.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2012, vol.7, n.1, pp. 240-252.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Artigo recebido em: 13.02.2013

Artigo aprovado em: 06.05.2013

A escrita colaborativa e as novas tecnologias: relato de experiência

The collaborative writing and new technologies: experience report

Sandro Luis da Silva*

Resumo: Este texto trata da prática de produção textual do gênero artigo de opinião, na disciplina Comunicação e Expressão em um curso de formação inicial do tecnólogo. O objeto de análise são textos produzidos por alunos do segundo semestre do curso de Tecnologia em Análise de Sistema e Tecnologia da Informação em uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo. O gênero escolhido para o desenvolvimento da atividade foi o artigo de opinião. Procurou-se associar a escrita de texto aos recursos da tecnologia, em especial os contidos no *link* “revisão” do Office 2007: “novo comentário” e “controlar alterações”. A análise da atividade pautou-se, sobretudo, nos estudos de Schneuwly & Dolz (2004) e Dionísio, Machado & Bezerra (2005) e Garcia (2001), quanto ao gênero textual e no trabalho com novas tecnologias desenvolvido por Araújo & Biasi Rodrigues (2005), Ribeiro (2012) e Pinheiro (2012). Constatou-se que a utilização dessas ferramentas permite uma dialogicidade entre os pares na sala de aula, caracterizando um trabalho colaborativo em relação à produção textual.

Palavras-chave: Gênero Textual; Office 2007; Produção Textual.

Abstract: This paper reports on the writing of opinion article exercised in the discipline Communication and Expression in an initial training course designed for Technologists. The objects of analysis are texts produced by students in the second semester of Technology in System Analysis and Information Technology at a public University in São Paulo. The genre chosen for the development of the activity was the opinion article. We sought to associate the written text to technology resources, in particular those contained in the link "review" of Office 2007: "new comment" and "track changes". The activity analysis was based mainly on studies of Schneuwly & Dolz (2004) and Dionisio, Machado & Bezerra (2005) and Garcia (2001), the text genre and working with new technologies developed by Araújo Rodrigues & Biasi (2005), Ribeiro (2012) and Pinheiro (2012). It was found that the use of these tools allows dialogicity among peers in the classroom, featuring a collaborative work in relation to textual production

Keywords: Textual Genre; Office 2007; Textual Production.

Considerações Iniciais

Não há dúvidas de que o processo educacional precisa preparar o aluno para valorizar aspectos que o destaquem como cidadão consciente de sua realidade e, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, leva-lo a desenvolver as habilidades necessárias para que ele tenha competência para realizar suas atividades profissionais. Nas palavras de Rios (2001, p. 52), “O ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida, mas o começo do cultivo de uma mente de forma que o que foi

* Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Adjunto de Língua Portuguesa e Ensino na Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos.

semeado crescerá”. É essencial que, no ensino-aprendizagem, a prática educativa proporcione as condições necessárias para que o aluno se perceba como um sujeito inserido conscientemente na sociedade e que consiga socializar-se, assim como ultrapassar os limites da reprodução cultural e social do conhecimento, (re)criando-o. Infelizmente, isso não tem acontecido em todas as escolas brasileiras, apesar de todas as tentativas realizadas, seja por parte de órgãos públicos, direção e/ou prática docente, ainda permanece numa escola com uma visão bancária, como ensinava Paulo Freire, num ensino marcadamente tradicional, em que o professor é o centro do processo.

O docente em um curso superior, por exemplo, precisa criar estratégias que levem os alunos a “preencher” as lacunas que ficam no processo de escolarização da educação básica, a fim de que se possa formar um profissional com competência para o exercício das atividades profissionais. E, dentre as várias competências, a comunicativa, em que o aluno seja capaz de organizar o texto, linguística, temática e pragmaticamente, a fim de atender às expectativas de seu leitor/ouvinte.

Nesse sentido, cabem reflexões sobre as questões ligadas à leitura e à escrita, independentemente da área de formação profissional. Ainda que se tenha claro que a aquisição da leitura e a da escrita se realizam por processos distintos, pois envolvem habilidades diferenciadas, também é indubitável que uma influencia a outra. A prática costumeira da leitura de textos nos diferentes gêneros não só enriquece o vocabulário, como também possibilita a assimilação de estruturas frasais que são reutilizadas quando da produção de textos orais ou escritos, além de conduzir o leitor a construir as mais diversas imagens a partir do texto produzido, construindo sentidos para o discurso do texto. Ele é capaz de (res)significar o mundo em que está inserido. Mas isso só é possível quando a prática textual – produção e leitura – se torna significativa num dado contexto, no caso, no universitário.

Dentro do novo cenário educacional, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem não pode significar uma simples transformação do papel em tela. A incorporação dos avanços tecnológicos, com certeza, interfere no dia a dia dos cidadãos, exigindo o domínio de novos códigos, os quais se constituem cada vez mais operacionais pela tecnologia. É preciso ressaltar que com o advento da *Web 2.0*, abrem-se possibilidades para a ampliação de práticas comunicativas, por meio das quais as pessoas interagem com seus pares, numa perspectiva diferente daquela categoria tradicional de autor/leitor, por exemplo.

Diante dessas considerações, este texto tem por objetivo socializar um relato de experiência a partir de uma atividade de produção escrita com alunos do segundo semestre do curso de Tecnologia em Análise de Sistema e Tecnologia da Informação (ASTI) de uma Instituição Pública no Interior de São Paulo. Procura-se evidenciar como o uso da tecnologia, em especial o recurso do MS *Word* 2003, auxilia o aluno a interagir com seus pares e apreender alguns mecanismos linguísticos necessários para a elaboração de texto, mais especificamente no gênero artigo de opinião.

Assim, o intuito deste artigo é, a partir da socialização dessa experiência em aula de produção textual, refletir sobre as possibilidades do uso das novas tecnologias na escrita e suas repercussões na formação acadêmica. Para atingir esse propósito, o texto está dividido em três partes: a primeira, denominada “Um pouco de teoria”, em que apresentamos uma discussão sobre as novas tecnologias e os gêneros discursivos. Em seguida, trazemos o contexto da pesquisa e a análise dos dados que nortearam este estudo. Por fim, fazemos algumas considerações sobre os pontos levantados no artigo.

Um pouco de teoria

A escrita “é algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita” (Neves, 2003, p. 108). Assim, quando pensamos na escrita, podemos voltar aos fenícios e sumérios, aos gregos e romanos. E, com o passar do tempo, ela sofre impactos da invenção de diferentes materiais (argila, papiro, papel, tela, dentre vários outros), por meio dos quais se registra o texto, possibilitando que leitores de diferentes tempos e lugares possam ter acesso ao que foi produzido.

A escrita, como objeto social, é uma conquista da humanidade; ela é um grande avanço para todas as formas de comunicação anteriormente produzidas; representa a memória e a possibilidade da autoria, do pensamento, do consenso, da divergência, da diferença e da pluralidade de ideias. A escrita é uma ferramenta, uma representação de humanidade e, na escola e na sociedade, um bem indispensável.

A partir disso, é possível considerar que

O escrever que imprime significância à escrita; mas, antes necessitou o homem descobrir que os traços depositados em algum suporte material podem sinalizar para algo outro que eles mesmos, para uma ação humana reconhecível nas marcas que deixou após si (MARQUES, 1997, p. 41).

A elaboração de um texto exige do sujeito – produtor (enunciador) – uma reflexão do contexto em que está inserido e o do enunciado, para que possa obter a resposta esperada e promover a interação com seu interlocutor, objetivo primeiro da comunicação. O domínio da tecnologia da escrita, na atualidade, está relacionado ao domínio de várias estratégias de escrita e, conseqüentemente, de interação social.

É pressuposto, neste texto, que a linguagem é uma construção social, em que dialogia e interação se constituem como seus elementos fundamentais. Considera-se, ainda, que a compreensão do domínio da própria autonomia discursiva também é construída na interação social que se realiza entre os interlocutores numa situação enunciativa.

Por meio da escrita, abre-se, no processo de ensino-aprendizagem, uma possibilidade para levar o aluno a vislumbrar a adequação de seu texto ao gênero solicitado, aos padrões exigidos pelo gênero textual, enfim, proporcionar ao educando a oportunidade de perceber a função social do texto, sem desprezar a estrutura e os mecanismos linguísticos necessários para a interação com o leitor do texto, explicitando a intenção textual.

Para Marcuschi, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (2005, p. 22). Os gêneros apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. São essencialmente flexíveis e variáveis. Assim como a língua varia, os gêneros também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se.

Para Bazerman (2006), gêneros são o que as pessoas reconhecem como gênero a cada momento do tempo; são rotinas sociais do dia a dia do ser humano. Para ele, os gêneros são fatos sociais e não apenas fatos linguísticos como tal, já que são considerados como parte constitutiva da sociedade. O autor ainda defende o postulado de que os gêneros textuais são *frames*¹ para a ação social, e moldam os pensamentos que formamos e as comunicações por meio das quais interagimos. Eles constituem os lugares para onde nos dirigimos com o intuito de criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros (2006, p. 23). Assim, eles promovem a interação e enriquecem a vida do sujeito e, nesse sentido, tornam-se ambiente concreto para a aprendizagem em Língua Portuguesa, pois permitem ao interlocutor expressar o que já conhece e aproximar-se daquilo que objetiva descobrir.

¹ Frames (palavra do inglês que significa quadros, molduras) (FÁVERO, 2004, p. 63), nos limites deste trabalho, correspondem a modelos cognitivos globais, elementos de conhecimento que “emolduram” a constituição de um texto e que são ativados por sua leitura, e contêm o conhecimento comum sobre um conceito primário (geralmente situações estereotipadas).

Bronckart, por sua vez, afirma: “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (2003, p. 48). Como decorrência, pode-se afirmar que a representação de mundo e a possibilidade de interação entre os sujeitos de uma sociedade, ações possíveis pela linguagem, estão intrínsecas na concepção de gênero textual.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o gênero textual caracteriza-se como o meio de articular práticas sociais e objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e leitura de textos. Numa visão sociointeracionista, o gênero possibilita diversas práticas de linguagem, uma vez que correspondem a diferentes contextos e exigem operações linguísticas que caracterizem determinada situação de comunicação.

Nessa concepção sociointeracional, escritor e leitor são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. Dessa forma, a produção textual escrita caracteriza-se por uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de estratégias que motivem o conhecimento prévio, a seleção, a organização e o desenvolvimento de ideias, garantindo a progressão temática. A persuasão também é um elemento que precisa ser considerado ao escrever um texto; o enunciador precisa fazer-se verdadeiro em seu texto; é preciso promover um efeito de verdade naquilo que é expresso em um gênero textual.

Levando-se em consideração o novo cenário que se configura em relação à tecnologia da informação, sobretudo nos anos 90 do século XX, não há como a escola – a básica e/ou a superior - ignorar as novas tecnologias como uma estratégia no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Vieira (2005), o uso da tecnologia para ler, escrever e divulgar informações mudou de maneira significativa o processo de leitura e de escrita nos diferentes gêneros textuais. Nas palavras da autora,

O uso da tecnologia digital para ler, escrever e divulgar informações transformou radicalmente a natureza da comunicação escrita e o letramento convencional, introduzindo novos gêneros textuais, práticas discursivas e estabelecendo um novo paradigma nas ciências da linguagem (2005, p. 19).

É preciso lembrar que as novas tecnologias não apagam as tecnologias existentes, tampouco solucionam as dificuldades encontradas no processo de escrita. Elas surgem para facilitar o processo de interação entre os indivíduos, para proporcionar novas possibilidades de

escrita. Como afirma Ribeiro (2012, p. 29), “as tecnologias não precisam ser encaradas como ameaças, mas como novos meios de fazer, de propor e, por que não, de seduzir, tanto alunos quanto professor”.

As aulas de língua materna não podem deixar de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita para o mundo digital. Faz-se necessário que os alunos sejam capazes de escrever/ler usando novos dispositivos tecnológicos que estão presentes na sociedade.

O uso dessa tecnologia no processo de ensino-aprendizagem constitui-se, assim, em uma possível estratégia que aproxima o espaço da sala de aula com o mundo ao qual o aluno pertence. Não há como pensar em Educação, em (re)construção de valores, em transformações, em formações ideológicas, sem vislumbrar caminhos que promovam a interação entre escola e realidade, e as novas tecnologias podem facilitar esse percurso. Ratificamos que, uma vez não inserida neste novo contexto, a escola acaba por se distanciar da realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Em uma aula de produção de texto, várias são as possibilidades de escolha do gênero com que se pode desenvolver uma determinada atividade, como, por exemplo, o artigo de opinião, que, segundo Garcia (2001), configura-se em um gênero em que a dialogicidade e alteridade se evidenciam no processo de produção: não é possível escrever um texto neste gênero sem se colocar no lugar do Outro, antecipando suas posições para poder refutá-las – negociando ou não com ele – na direção de influenciá-lo e de transformar sua opinião, seus valores.

O artigo de opinião pertence à esfera jornalística, o qual traz alguns aspectos comuns com outros gêneros jornalísticos, como, por exemplo, a interação autor/leitor, que não acontece ao mesmo tempo e no mesmo espaço; não ocorre de “pessoa para pessoa”, mas há uma mediação ideológica da esfera jornalística; é publicado com certa periodicidade e uma validade prevista (RODRIGUES, 2005).

É importante lembrar que ocorre uma sistematização quanto à topografia deste gênero: situa-se na seção “Opinião” – elemento constitutivo do gênero, pois é o lugar da sua ancoragem ideológica dentro do universo temático do jornalismo. De acordo com Rodrigues (2005, p. 171),

Dividindo o espaço com outros gêneros na seção Opinião, o artigo se situa entre os gêneros que historicamente têm seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística. É um dos gêneros onde os

participantes da interação reconhecem e assumem esse trabalho avaliativo do autor.

Em relação ao lugar social que representa, percebe-se a presença de articulistas da esfera política e da esfera da indústria, do comércio, enfim, das mais diversas esferas que se encontram na sociedade. O *ethos* discursivo do articulista se manifesta ideologicamente neste gênero, ancorando-se em posicionamentos de outras vozes para dar credibilidade a seu discurso.

Este gênero possibilita ao aluno colocar-se como sujeito ativo diante do mundo em que está inserido, posicionando-se a partir de um fato de seu cotidiano. Bräkling (2000) define o artigo de opinião como um gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes. Para a autora, é um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, realizada por meio da apresentação de dados consistentes (2000, p. 226-227). Como afirmamos, embora o produtor do artigo se constitua numa autoridade para o que é dito, muitas vezes ele busca outras vozes para a construção de seu ponto de vista. Apoiar-se ainda nas evidências dos fatos que corroboram a validade do que diz. Para Citelli (2004), todo texto, em maior ou em menor grau, é persuasivo. Para ele, persuadir “é, sobretudo, a busca da adesão a uma tese, perspectiva, entendimento, conceito etc, evidenciado a partir de um ponto de vista que deseja convencer alguém ou um auditório sobre a validade do que se anuncia” (p. 14).

Nessa mesma direção, Kaufman e Rodríguez (1995) afirmam que o artigo de opinião possui relação direta com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor e não só com a pertinência dos argumentos apresentados. As autoras mencionam estratégias que podem ser usadas para fundamentar os argumentos: acusações claras aos oponentes, insinuações, digressões, apelações à sensibilidade ou tomada de distância através das construções impessoais para dar objetividade e consenso à análise desenvolvida, uso de recursos descritivos ou a especificação das diferentes fontes da informação (1995, p. 27). Todavia, é a expressão do posicionamento crítico do autor que garante consistência a este gênero discursivo.

Vale ressaltar que, em relação à temática deste gênero, como aponta Rodrigues (2005), refere-se a acontecimentos sociais próprios do universo da comunicação jornalística, mas que estão mediados ou se referem à esfera de atividades do autor. Há sempre uma motivação social que leva o enunciador a se posicionar no artigo, textualizando um acontecimento; é uma atitude responsiva a outros enunciados já ditos, na concepção bakhtiniana (1997).

Novas tecnologias: escrita em cooperação

O contexto da atividade

Nesta parte do artigo, vamos contextualizar o estudo e desenvolver uma análise que contemple o uso das novas tecnologias na produção textual escrita, numa perspectiva do processo colaborativo. Trata-se de uma investigação sobre as possíveis contribuições das novas tecnologias na escrita, a partir da produção de um artigo de opinião, correção do artigo e reescrita do texto. No entanto, para este texto, o recorte é de analisar os dois primeiros procedimentos do desenvolvimento da atividade, como descreveremos mais adiante.

O exercício proposto – produção, revisão e reescrita de texto – conta com o apoio digital do *Word* e dos recursos de alterações controladas e de auto-texto do *MSWord*, o qual serviu para a orientação redacional dos estudantes e, ainda, do correio eletrônico (*email*), suporte utilizado para socializar os textos produzidos entre os pares e professor.

Os sujeitos que participaram desta atividade são alunos do segundo semestre do curso de Tecnologia em Análise da Informação (ASTI). A maioria veio da escola pública e, segundo eles, na formação básica ainda há muita deficiência em relação ao desenvolvimento de atividades de leitura e de produção textual. Para esses alunos, as dificuldades com a língua ainda constituem a barreira para uma elaboração de texto – tanto oral quanto escrito. Deve-se acrescentar a isso o fato de terem um repertório de leitura muito restrito. Quando leem, eles se limitam a textos da área de atuação, ou seja, informática.

A atividade foi dividida em quatro partes: primeiramente, em sala de aula, o professor projetou o vídeo “Help Desk Top” (www.youtube.com), para a turma e, após exibição, abriu espaço para discussão. O filme, que durou aproximadamente 3 minutos, aborda questões relacionadas à necessidade de que as pessoas têm de serem ajudadas sempre que surge algo novo, inesperado, no caso, uma tecnologia – o livro em papel. Fica explicitado no filme que o “medo” e a insegurança causam inquietações e provocações no comportamento humano, interferindo nas relações sociais.

A segunda parte da atividade consistiu na escrita do artigo de opinião. Em casa, os alunos tiveram quinze dias para a escrita do texto, cujo gênero – características, estruturais e temáticas – já havia sido estudado em aulas anteriores. O professor alertou os alunos para a necessidade de explicitar uma tese, a qual deveria ser defendida por meio de evidências – exemplos do cotidiano, discurso de autoridade, enfim, aqueles que corroborassem para

persuadir o leitor. O tema, tendo em vista o vídeo apresentado, deveria envolver a relação das novas tecnologias na sociedade contemporânea.

A etapa seguinte foi o envio, por *email*, do texto a um colega, que exerceria a função de leitor/revisor. O docente orientou os alunos para que fossem feitos comentários pertinentes ao texto, sem perder de vista o estudo que fora feito sobre o gênero em questão. O leitor/revisor deveria devolver o texto ao autor, através do mesmo suporte, com cópia para o professor. Acreditamos que o suporte *email* constitui-se em uma ferramenta importante para o trabalho colaborativo, como mediadora no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Assim, nesta etapa, tentou-se promover uma atividade de construção colaborativa de escrita pelos sujeitos envolvidos.

O leitor/revisor teve, ainda, a oportunidade de tecer um comentário geral sobre o texto lido, evidenciando a impressão que o texto lhe causou, as possibilidades discursivas que estariam presentes no texto, o grau de persuasão que o artigo apresentava.

Por último, realizou-se, entre professor e alunos, a discussão das observações feitas pelos pares e dos pontos positivos e negativos da atividade, para que fosse processada uma reescrita dos textos e, posteriormente, a avaliação do professor e a auto-avaliação.

Na verdade, a intenção da atividade era a de produzir um texto para que o aluno tivesse, posteriormente, a oportunidade de reescrevê-lo; o professor faria as intervenções necessárias, visando ao aperfeiçoamento da comunicação escrita. Não tínhamos a intenção de avaliar o comentário e a avaliação feitos pelos colegas e sim mostrar que, por meio de recursos das novas tecnologias, é possível interagir com os colegas, repensar e reescrever um texto.

Análise do corpus

Para este estudo, dos vinte e oito textos produzidos, foram escolhidos aleatoriamente quatro fragmentos dos artigos de opinião para mostrar como o apoio digital dos recursos de alterações controladas e de auto-texto do *MSWord* favorecem a intersecção entre produção textual e novas tecnologias, no processo ensino-aprendizagem. E, ainda, evidenciar como o professor pode se valer dessa estratégia para tornar as novas tecnologias uma ferramenta eficaz na produção escrita, em especial, levando o Outro a ler o texto de seu par.

A fim de ilustrar a correção e os comentários feitos pelos alunos, seguem alguns exemplos que demonstram o funcionamento e a utilização dos recursos do *Word* na atividade proposta:

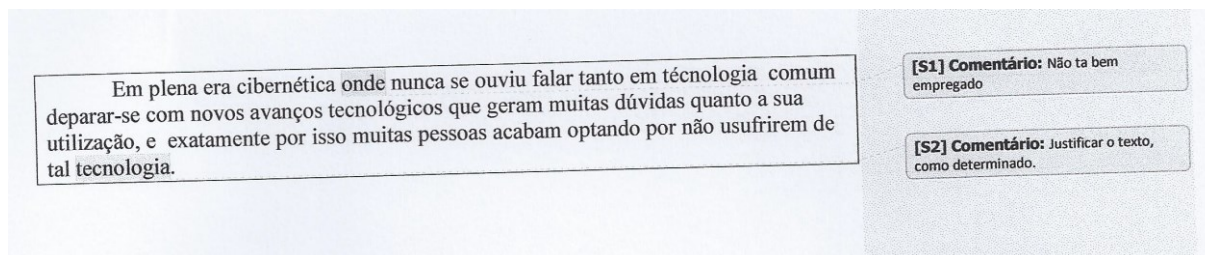


Figura 1

Observa-se que, por meio dos recursos oferecidos pela tecnologia digital, o aluno faz dois comentários em relação à estrutura, sem considerar o aspecto temático, as características do gênero artigo de opinião, discutidas anteriormente. Na verdade, pode-se inferir que o leitor/revisor evidencia a importância que ele dá para os aspectos gramaticais, sem considerar que, muitas vezes, para o gênero em questão, a argumentação é muito mais persuasiva do que a estrutura em si. Ele apenas apontou o erro, sem comentar ou fazer qualquer sugestão para correção, tampouco menciona questões relacionadas ao conteúdo, conforme havia combinado durante a proposta da atividade. Ele não faz menção à coerência que está comprometida no texto pelo mau uso dos conectivos, os quais estabelecem relação lógica entre as orações. Vale lembrar que as questões relacionadas à coesão por meio de conectivos já haviam sido trabalhadas em aula. O aluno poderia ter utilizado dessa ferramenta para comentar com mais competência e, assim, colaborar com maior pertinência com o colega em relação à produção textual. Ao propor a atividade, o professor, se tiver por objetivo examinar a avaliação que os colegas fazem dos textos de seus pares, é preciso chamar a atenção para este objetivo. Como apontamos anteriormente, neste momento, o objetivo era oportunizar o uso dos recursos do *Word* na escrita de um texto.

Outro exemplo:

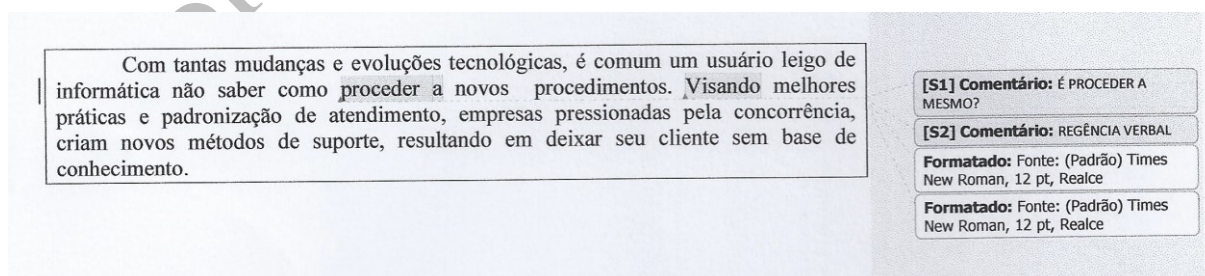


Figura 2

Constata-se que o leitor/revisor, assim como no exemplo anterior, também se ateu à utilização da ferramenta do “comentário” para fazer a correção gramatical do texto e à questão da formatação do texto. No exemplo acima, leitor ainda utilizou o recurso do “realce” para

chamar a atenção do autor do texto. Mais uma vez, como ocorreu na maioria dos comentários, o olhar recai somente nos aspectos estruturais do texto, sem relevar a questão temática. Não houve preocupação com outros elementos da textualidade, como, por exemplo, a coerência. Esse fato colocou-nos a refletir sobre a importância da orientação que o professor precisa fazer para que a atividade possa ser aproveitada ao máximo, quando proposta.

Outro aspecto a ser observado é quanto ao parágrafo, que é constituído por dois períodos isolados, sem estabelecer uma relação direta entre eles, o que enfraquece a questão argumentativa, que é tão exigida em um artigo de opinião. O produtor do texto, considerando o contexto global, definido pelas estruturas sociais, políticas, históricas e culturais, nos remete também à ideia de que hoje há uma exigência muito grande do mercado em criar estratégias, suportes que, de certa forma, faz com que o Outro não entenda perfeitamente o que de fato ocorre. Lança a ideia, mas não argumenta. E este fato não foi observado/comentado pelo leitor/revisor e, como dissemos, porque os alunos não foram orientados para este fim. A princípio, pediu apenas que se fizessem comentários, mas sem explicitar a natureza que deles.

Constatamos que o aluno/revisor tem a preocupação em observar as questões relacionadas à norma culta e, ao fazer um comentário, ele acaba por desviar da norma culta da língua; registra seus comentários com marcas da oralidade, como, por exemplo, “pra”. Neste sentido, há uma contradição discursiva. Isto também pode ser objeto de reflexão para professor e alunos, em relação à escrita de um texto, uma vez que, naquele momento, os alunos deveriam se colocar com distanciamento entre o texto do colega, já que exercia a função de leitor/revisor, o que demandaria uma formalidade linguística.

No parágrafo abaixo, o leitor/revisor valeu-se do comentário e do realce para identificar erros gramaticais. Ele foi um dos alunos da turma que se atentou para as questões relacionadas ao conteúdo e à própria estratégia da argumentação pedida pelo gênero. Observamos que o leitor/corretor faz, inclusive, comentários no próprio corpo do texto.

Existem vários fatores que causam o gap semântico, entre eles[QUAIS??], considero como principal, a pressa que as pessoas têm em terminar de ouvir logo e “fazer acontecer” para comprovarem se aquilo que foi dito deu certo. Que a vida hoje em dia é muito corrida todos nós já sabemos, mas se parássemos para ouvir melhor e não mais, essa distância seria bem menor e o retrabalho poderia ser evitado, conseqüentemente a produtividade, tanto da empresa cliente quanto ta empresa fornecedora, aumentaria.

Formatado: Fonte: Times New Roman, 12 pt, Realce

[S1] Comentário: NÃO ENTENDI

[S2] Comentário: DIGITAÇÃO

Formatado: Fonte: Times New Roman, 12 pt, Realce

[S3] Comentário: E os argumentos? Como vc justifica?

Figura 3

Embora não tenha sido orientado para a observação do conteúdo, o aluno consegue perceber que há necessidade de articulação do conteúdo para que se atinja o objetivo pretendido e, de fato, o leitor seja persuadido.

A proposta de uso desta ferramenta de apoio para a “leitura” e “correção” do texto do colega permite ao aluno apropriar-se de mecanismos que o levem à reflexão sobre a escrita do outro e da própria escrita. No exemplo acima, a ferramenta pode trazer subsídios que permitiram ao aluno-corretor refletir sobre a construção textual de seu par e sugerir novos ajustes no texto, ou seja, revisão e re-escrita.

No exemplo a seguir, o leitor assinalou com realce os erros encontrados no texto do colega, sem evidenciar em que consistia o desvio apontado. No entanto, ateu-se às questões dos argumentos, sugerindo ao colega que aprofundasse a argumentação, a fim de tornar o texto mais persuasivo. Podemos inferir que esse fato, dentre as várias possibilidades, leva o autor a refletir sobre a própria escrita:

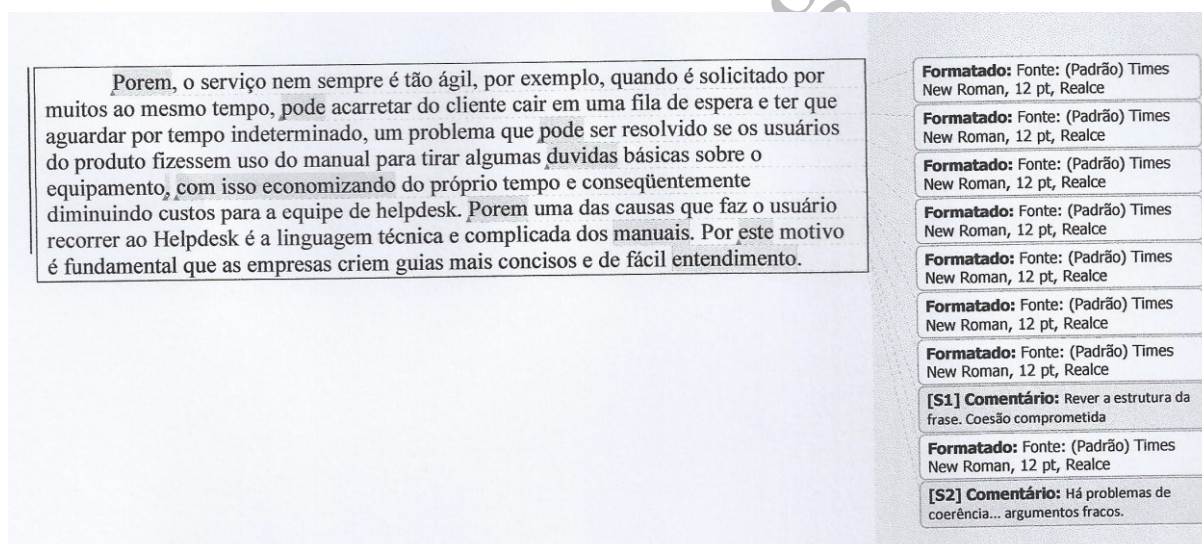


Figura 4

É correto inferir que a atividade promoveu o desenvolvimento da escrita de um texto a partir da leitura do texto em situação de comunicação real, porque o aluno-corretor não é apenas leitor, mas também um avaliador da produção textual, o qual faz sugestão que vise ao aperfeiçoamento da escrita. Sem dúvida, os alunos foram obrigados a criar e/ou recorrer estratégias de leitura e de produção de texto que levassem seu par a vislumbrar novas possibilidades de (re)escrita.

De modo geral, os alunos ativeram-se aos desvios gramaticais, como exemplificam os fragmentos trazidos, deixando de apontar casos de incoerência e problemas com a articulação

do conteúdo, assim como a carência de argumentos mais persuasivos. Podemos inferir que isso se constitui em um reflexo de correção que eles poderiam ter tido durante a escola básica, como eles mesmos apontaram em conversa posterior à devolutiva dos textos para os colegas pelos leitor/revisor, via *email*. Acrescente, ainda, a não orientação do professor em relação ao que desejaria, de fato, em relação aos comentários e à correção.

Como apontamos, a última etapa da atividade foi caracterizada pela escrita de um comentário geral sobre o artigo do colega. Os comentários se ativeram sobre o conteúdo apresentado e a estrutura vista em aula sobre o gênero, contrariando, de certa forma, a correção que fizeram no texto propriamente dito, ao utilizarem a ferramenta de revisão do *Office 2007*.

Vejamos três exemplos que ilustram isso:

Comentário do aluno D: O texto está bem escrito e descreve corretamente a realidade de alguns helpdesks. Os argumentos para amenizar os problemas são tangíveis e adequados ao assunto. O exemplo utilizado, da Apple como sendo uma empresa que fabrica produtos fáceis de serem utilizados é bem apropriado, uma vez que a empresa é realmente conhecida por esta qualidade. Como única ressalva, o autor poderia ter desenvolvido melhor o primeiro parágrafo, que ficou um pouco vago.

Comentários ao aluno C: O artigo está estruturado de modo que contextualiza o problema no primeiro parágrafo, nesse caso o gap semântico. Já no segundo parágrafo o autor cita exemplos do problema que o gap gera nas empresas que oferecem o serviço de help-desk e também mostra sua tese de que esse sério problema ainda vai trazer muitos problemas para os cliente e também para elas mesmas. Para sustentar o artigo, o autor oferece um argumento sobre a quantidade de textos relacionados à falta de entendimento que se encontram na internet. Para finalizar propõe uma solução no final do artigo, levando os leitores a refletir sobre o tema abordado.

Comentário do aluno B: O artigo aborda o assunto Suporte Técnico em TI no que diz respeito à metodologia de atendimento, focando especificamente nos resultados obtidos quando estas são adotadas. A contextualização foi pouco explorada, faltando talvez ambientar o leitor no conceito corporativo de suporte técnico, o que acaba não estabelecendo um bom gancho com a tese do artigo, prejudicando a coesão. A argumentação foi bem postada, utilizando de exemplos numéricos bem pesquisados e explicados para defender a tese da necessidade de um helpdesk bem estruturado para obter resultados. Porém a conclusão não permite estabelecer a posição crítica do autor sobre o assunto, já que há uma certa contradição nos dois últimos parágrafos. Portanto, o texto traz importantes informações sobre helpdesk, é bem argumentado, mas não tem a mesma qualidade em relação a coesão e contextualização.

Os três comentários referem-se à estrutura do parágrafo argumentativo e ao conteúdo solicitado na proposta da atividade. Os alunos conseguem recuperar, por meio da memória discursiva, os pontos que foram discutidos na parte teórica da aula, ou seja, as características

do gênero estudado. Eles chamam a atenção para o fato de que as três partes do texto argumentativo precisam estar ligadas de forma coesa e coerente e, ainda, comentam a necessidade de evidências que ressaltem os argumentos, que defendam a tese trazida pelo produtor do artigo.

Outro ponto a ser observado é a questão da reflexão que o artigo precisa promover em seu leitor, por meio de um posicionamento crítico do autor a respeito do tema. Observou-se que na leitura e na correção do texto é dada a oportunidade do aluno (re)ver não só a estrutura do texto argumentativo e os mecanismos linguísticos, como também de olhar a escrita de um texto cujo tema foi também a ele proposto.

A atividade proposta demonstra que as novas tecnologias podem auxiliar o aluno não só na avaliação ao conteúdo desenvolvido pela disciplina de Comunicação e Expressão, como também promover reflexão e interação entre os pares, desenvolvendo/aprimorando a habilidade de comunicação interpessoal. A experiência evidenciou que, além do computador, outras multimídias podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem da disciplina no curso de formação de tecnólogos, face à língua(gem) em uso nas mais diferentes situações enunciativas.

Considerações Finais

Cada vez que produzimos um texto escrito, criamos um novo enunciado para uma determinada circunstância. É por isso que o ato de escrever é considerado difícil, uma vez que temos de pensar em palavras novas, apropriadas e efetivas em um determinado texto, que se caracteriza como um evento interativo.

Sempre que escrevemos, produzimos o texto em um domínio discursivo identificável; procuramos mobilizar formas reconhecíveis para localizar nossa atividade; procuramos perceber possibilidades, formular intenções, na tentativa de fazer de nosso texto algo inteligível para nosso leitor.

É preciso que tenhamos estratégias que nos levem à produção de um texto eficaz. Para isso, necessitamos mobilizar nosso conhecimento enciclopédico e linguístico.

Ao resgatar, primeiramente, a concepção da Educação e sua finalidade, assim como os processos por que passou a escrita até a chegada da internet, especialmente no que diz respeito à interação social, procuramos entender como essas transformações implicaram novas possibilidades para a produção textual escrita no contexto universitário, mais especificamente no curso de Tecnologia da Informação.

Propusemos a análise de uma atividade, a fim de evidenciar a importância que as novas tecnologias assumem em práticas de linguagem, oferecendo, inclusive, momento de construção colaborativa entre os alunos. Mesmo em se tratando de um recorte no processo como um todo, foi possível observar que as atividades elencadas para análise levam-nos a refletir sobre o trabalho docente e discente no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a partir do uso das novas tecnologias como ferramenta que podem auxiliar a construção de um conhecimento na disciplina Comunicação e Expressão no curso de Análise de Sistema e Tecnologia da Informação.

Esta atividade oportunizou ao aluno chances reais de recuperação de sua escrita, de sua identidade, de sua competência comunicativa, além de fornecer instrução gramatical diretamente ligada à língua em funcionamento, para auxiliar o aluno a aperfeiçoar seu texto e compreender os mecanismos linguísticos que tornam o texto coeso, coerente e significativo dentro do contexto em que está inserido.

A atividade levou os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem – professor e aluno – a repensar sobre os problemas textuais apontados e comentados nas orientações dadas pelo professor e na leitura feita pelos pares. Ela possibilitou a recuperação de conhecimento prévio, de exercícios de linguagem, de (re)visão dos elementos essenciais para a articulação de um texto, além de fornecer a instrução gramatical diretamente na língua em funcionamento e da própria semântica, tendo em vista que visou, além de tudo, ao efeito de sentido das palavras num dado contexto. É chamada a atenção para a importância da precisão vocabular, da correção gramatical e do compromisso com a coerência e a coesão textuais no artigo de opinião.

Outro ponto bastante interessante na atividade e que cabe ser ressaltado aqui é a questão do gênero textual e as novas tecnologias. Quanto ao primeiro, é indiscutível que ele promove a possibilidade não só o autor exercitar a escrita, como também entrar em diálogo com diferentes textos para que possa articular adequadamente suas idéias e atingir a persuasão. Foi possível levar os alunos a perceber a necessidade de evidenciar fatos que fizessem com que o leitor aderisse as idéias contidas no texto.

Em relação às novas tecnologias, nesta atividade em especial, elas foram responsáveis pela interação entre os alunos/alunos, alunos/professor, provocando uma (re)significação para a produção textual. Elas possibilitaram ao educando vislumbrar caminhos por que ele pode percorrer unindo diferentes áreas do saber, no caso, Comunicação e Expressão e Tecnologias.

Essa atividade procurou levar o aluno a compreender o modo de participação do Outro/interlocutor na (re)escrita do texto, a partir dos comentários que este faz sobre o texto de seu par. Ressalte-se, ainda, que a (re)escrita promove a oportunidade do autor explicitar sua competência comunicativa (KAUFMAN, 1995), com a intenção de dizer algo a alguém.

Destacamos, ainda, que ela promoveu a relação interpessoal entre alunos, pois, com a troca dos textos, via *email*, houve a oportunidade do grupo conhecer um pouco mais sobre seu par, e perceber que o ato de escrever constitui-se em uma atividade que traz dificuldades para todos aqueles que a tem como tarefa, seja acadêmica, seja profissional.

Foi possível inferir, a partir dos resultados deste trabalho desenvolvido, que há muitas relações entre os leitores e os textos, o que os leitores dizem sobre si e o que realmente sabem fazer. É preciso que seja propiciado aos alunos momentos de leitura e de escrita, utilizando diferentes estratégias e, dentre elas, aquelas oferecidas pelas novas tecnologias, inclusive.

Não acreditamos que a escrita não seja um dom, que é dado de presente ao indivíduo; ela deve ser compreendida como um trabalho, como uma execução que precisa ser desenvolvida com dedicação, esforços e conhecimento. Ela resulta de tentativas, escritas e reescritas. A nosso ver, o exercício relatado neste artigo põe em evidência essas características.

As novas tecnologias podem oferecer aos alunos diversas linguagens e variados recursos para que articulem seus textos de forma coesa, coerente, significativa para o propósito comunicacional que faz parte do cotidiano do ser humano.

Por meio desta atividade na aula de Comunicação e Expressão, é possível vislumbrar a superação da fragmentação do currículo, organizado em disciplinas. Houve uma tentativa de um olhar interdisciplinar em que dialogaram as questões relacionadas ao texto e o uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, abrindo caminhos para a construção de novos conhecimentos e de estratégias para esta construção.

Numa conversa informal, os alunos aprovaram a estratégia utilizada na produção e na leitura de textos; eles viram a oportunidade não só de escrever, como também de ler o texto do outro e fazer/receber sugestões para uma possível reescrita. Trata-se de uma forma bastante interessante para reverem ou adquirirem conhecimentos linguísticos necessários para a articulação do texto em língua portuguesa, valendo-se de um instrumento que utilizam no dia a dia profissional.

Referências bibliográficas

- BAKTHIN, M. “Os gêneros do discurso”. In **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judit Chambliss e DIONÍSIO, Angela Paiva (Organizadoras). Tradução e Adaptação: HOFFNAGEL, Judit Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Maria Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2004.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- KAUFMAN, A. M. & RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade in DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1997.
- NEVES, I. **Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- PINHEIRO, P. A. “Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet – ressignificando a produção textual no contexto escolar” in SIGNORINI, I. e FIAD, R. S. **Ensino de língua – das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 248-281
- RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte, RHJ Editora, 2012.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar - por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, R. H. “Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin”. In MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, I. L. Tendências em Pesquisas em Gêneros Digitais: Focalizando a Relação Oralidade/Escrita in Araújo & Biasi-Rodrigues. **Interação na internet** – novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-38.

Artigo recebido em: 25.02.2013
Artigo aprovado em: 10.05.2013

Domínios de Lingu@gem

Do nativo ao pomerano: as línguas, os dialetos e falares vivos de um Brasil pouco conhecido

From native to the Pomeranian: languages, dialects and talks alive in a hardly known Brazil

Neubiana Silva Veloso Beilke*

Resumo: No Brasil existe atualmente uma grande variedade de línguas faladas. Algumas não possuem formas escritas, outras vêm sendo catalogadas e fomentadas por iniciativas isoladas, porém muitas estão se perdendo pelo falecimento dos falantes e falta de interesse das novas gerações em praticar e preservar. Diante da quantidade de línguas presentes no nosso território, é possível afirmar que este ainda é um grande campo a ser desbravado. Alguns dialetos caem no esquecimento sem vir ao conhecimento do grande público, por haver carência de mais pesquisas nessas áreas e por desinformação sobre a diversidade cultural e linguística do país. É preciso criar condições para que dessa multiplicidade de línguas não restem apenas vestígios e, combater o perigo do desaparecimento completo de algumas variantes dialetais. Devemos motivar uma consciência coletiva a fim de registrar essa pluralidade linguística tão rica no nosso país. Este artigo visa discutir objetivamente a existência dessa diversidade de falares e divulgar a necessidade de seu estudo e suas formas de transmissão, mostrando brevemente o que já tem sido feito, (iniciativas de co-oficializações, atlas linguísticos, mapeamentos e inventários) e o quanto ainda precisa ser feito para catalogar, analisar e preservar. A fim de dar visibilidade a essa riqueza da nossa “plurilinguística brasilidade”.

Palavras-Chaves: dialetos; plurilinguismo; variedades linguísticas; línguas de imigração; pomerano (*Pommersch*).

Abstract: in Brazil, there is currently a wide variety of spoken languages. Some do not have written forms, others are being cataloged and promoted by isolated initiatives, but many are being lost due to the death of the speakers and lack of interest in practicing and preserving of the new generations. Given the number of languages spoken in our territory, we can say that this is still a great field to be explored. Some dialects fall into oblivion without coming to the attention of the general public, due to the lack of further research in these areas and misinformation about the cultural and linguistic diversity of the country. It is necessary to create conditions so that this multiplicity of languages avoidance does not lead to extinction, as well as it is urgent to fight against the danger of complete disappearance of some dialects. A collective consciousness must be stirred in order to register this linguistic plurality that is rich in our country. This article aims at discussing objectively the existence of this talk diversity and reveals the need for its study and its ways of transmitting, showing briefly what has already been done (coofficialization initiatives, linguistic atlases, maps and inventories). There is still much to do to catalog, analyze and preserve, hence visibility to this wealth of our "multilingual Brazilianness" will be given.

Keywords: dialects; multilingualism; linguistic varieties; immigration languages; Pomeranian (*Pommersch*).

* Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

As reflexões aqui sugeridas têm a intenção de lembrar que existe uma numerosa variedade de línguas e dialetos de diferentes povos que compõem a diversidade da população brasileira. Este assunto está em foco, uma realidade para a qual é necessário atentarmos.

Ao considerar os imigrantes que vieram ao Brasil no século XIX e também os nativos que aqui viviam na época da chegada dos portugueses, é importante avaliar alguns estudos pontuais sobre as manifestações culturais desses povos, visto que um dos traços mais marcantes da expressão de um povo é sua língua. Vamos discutir sobre esse ponto.

O olhar minucioso para a questão das línguas e dialetos de minorias étnicas é essencial. E se justifica, não só pela identidade do brasileiro ser constituída pela heterogeneidade, como também pelo fato de que vivemos num tempo em que tudo é tão efêmero e vem se transformando tão rápido que medidas para o estudo e catalogação dessas variantes de fala precisam ser adotadas. Tudo a fim de possibilitar que a variedade de línguas existente no Brasil não se perca e sejam trazida ao conhecimento do grande público, além de guardá-la na memória histórica.

Essa preocupação não deveria redundar apenas em um depositário de informações sobre línguas, ao contrário, deveríamos construir uma espécie de “arquivo vivo” para a manutenção de dialetos ainda ativos, a fim de que não caiam no esquecimento e se tornem mero fato do passado. Há diversas formas de fala ainda vivas e pouco estudadas, mesmo com número reduzido de falantes; elas têm resistido e vêm se transformando ao longo do tempo e do contato com outras línguas. Infelizmente não para todos, mas para alguns, ainda está em tempo, devido a um esforço de preservação e permanências culturais de determinados grupos sociais, de praticantes e protetores de dentro e fora dessas coletividades.

Aqui no Brasil, têm surgido muitas reportagens e publicações sobre a existência de diversas línguas, como a variedade das línguas de povos indígenas que subsistiram. O notável é que com todos os reveses ao longo da história, algumas línguas realmente originárias de etnias nativas continuaram vivas. De acordo com a pesquisa de Oliveira (2008), estima-se que existam cerca de 210 idiomas ativos no nosso território, sendo que destes mais de 170 seriam indígenas e outras 30 línguas seriam provenientes dos processos de imigração de diferentes partes, além das diferentes Línguas de Sinais com seus regionalismos e variações das comunidades surdas do país.

No entanto, esse total numérico esconde uma triste realidade, pois se olharmos de forma mais ampla, podemos constatar, com base em Rodrigues (1993 *apud* Oliveira, 2008), que na

época da chegada dos portugueses, há pouco mais de 500 anos, eram falados 1.078 idiomas diferentes nas terras que constituem o nosso Brasil, ou seja, restaram apenas cerca de 15% de nossa variedade linguística. Com a imposição e oficialização da língua portuguesa por Portugal, grande parte dessa diversidade foi extinta.

Embora mais tarde fossem trazidos novos idiomas com os imigrantes da Europa e de outras partes do mundo, desde o início do século XIX, o governo brasileiro, com sua política de nacionalização da educação durante o Estado Novo (1937-1945), novamente coibiu a diversidade linguística. Essa política, conforme aponta a revista *Desenvolvimento*, “[...] tinha por objetivo acabar com as línguas de imigração, como o japonês, o polonês, o ucraniano, o pomerano, o *Hunsrückisch*, o *talian* e línguas ciganas.” (210 BRASIS..., 2011, p. 69).

De fato, essas ações do período Vargas foram um fator determinante, um momento histórico crucial para as línguas alóctones no Brasil, com seus decretos de proibição, por exemplo, do idioma alemão por causa dos impasses da Segunda Guerra Mundial e do Nazismo; os filhos desses imigrantes foram prejudicados quanto ao aprendizado do idioma de seus pais. E outras línguas foram progressivamente suprimidas, dificultando a transmissão dessa cultura de uma geração para outra geração, obrigando os filhos de estrangeiros a deixarem a língua de seus ascendentes e aprenderem o português “à força”. Salvo algumas comunidades que foram resistentes, muito se perdeu.

Entretanto, é justamente todo esse histórico de opressão e supressão, da diversidade e riqueza linguística do nosso país que nos motiva a avançar frente a um esforço de resgate e permanência das várias línguas em nossa pátria multiétnica, visto que a diversidade de falares resistiu bravamente, apesar de todas as circunstâncias contrárias.

Essa história começou a mudar e parece que estamos vivendo uma abertura para o fomento das línguas no Brasil. Morello & Oliveira (2004), falam da elaboração de um livro de registro das línguas, um instrumento por meio do qual o Estado reconhece as línguas das comunidades brasileiras como patrimônio cultural imaterial da nação, dentro do Programa de Registro do Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e do Ministério da Cultura. Esses autores listam que dentre os objetivos dessa iniciativa estariam: a promoção do direito às línguas, a instalação de políticas de registro e circulação delas, a elaboração de equipamentos - instrumentos e dispositivos – articulados às políticas linguísticas, com procedimentos criteriosos necessários para os registros. Percebamos que os autores citados já defendiam a moção de uma ação patrimonial para as línguas brasileiras.

Então, conforme apontou a revista *Desenvolvimento* (2011), o GTDL (Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil) foi criado em 2006, com base nos dados do Iphan. Esse grupo foi criado com o objetivo de desenvolver o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e o Livro de Registro das Línguas, como parte da estratégia de valorização do patrimônio cultural imaterial, previamente citado.

Em 10 de dezembro de 2010 foi publicado no Diário Oficial da União o decreto que finalmente instituiu o Inventário e o definiu como um meio de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas no Brasil. A tarefa deste inventário consiste em realizar um mapeamento, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações da pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados de modo a permitir que as línguas sejam promovidas por políticas públicas de reconhecimento e valorização.

A diretora do Iphan, Márcia Sant'Anna, declara “Queremos criar mais escolas bilíngues, produzir livros e programas de rádios em outras línguas” (210 BRASIS, 2011, p. 69-70). Afirmção que assinala o oposto do período da Ditadura Vargas e sugere que estaríamos vivendo uma época de abertura para o plural, ao contrário da unificação que impôs a língua portuguesa como oficial e única aceitável na época. Devemos então aproveitar esse momento chave para explorar a riqueza imaterial do patrimônio brasileiro, que é não só uma *babel*, mas um imenso celeiro de culturas. A intenção é preservar as diversas línguas, porém de forma que o português seja o elo compreensível, que permita uma boa comunicação entre todos os brasileiros e não uma imposição monolinguística incapaz de traduzir a diversidade de falas da nossa pátria.

Fato consensual é a necessidade de mapear as centenas de línguas faladas no país. Kattah diz que é preciso “retirá-las de uma espécie de clandestinidade simbólica” (2008, p. 14). Segundo ele, o levantamento aprovado pelo Iphan objetiva contemplar línguas indígenas, de imigrantes e afro-brasileiras, estas últimas tão esquecidas e relegadas a segundo plano. Além disso, contemplará as variantes do próprio português.

Um dado mais recente que podemos considerar é o Censo de 2010 sobre as línguas minoritárias faladas no Brasil, que recalculou que existem em torno de 305 etnias indígenas no Brasil que fariam 274 línguas diferentes, excetuando-se nesse número as línguas de imigração. Isso parece uma perspectiva mais otimista do que se tinha inicialmente.

Devemos considerar que o inventário do Iphan e todas essas iniciativas de mapeamento poderão trazer à tona a existência de uma variedade ainda maior ou o desaparecimento recente

de alguns dialetos que acreditávamos ainda estarem vivos, talvez por falta de registros escritos e incentivos ou porque, após mais de 500 anos de perdas, essas políticas voltadas para o reconhecimento plurilinguístico do país podem ter chegado tarde demais para algumas tribos e grupos étnicos.

Este Censo também calculou que dessas línguas, 27% têm menos de 100 falantes e 13% têm menos de 50 falantes, o que sugere haver muitas línguas que estão em risco de extinção, pela permanência de uma pequena quantidade de falantes em 40% delas.

No âmbito local, existem diversos regionalismos do português e de outras línguas comuns a determinados grupos sociais, que foram ganhando sotaques e características próprias ao longo do processo histórico de transformação, sofrendo apropriações e, ainda assim, conservando traços específicos, apesar da nossa realidade globalizada e da intensa circulação de informações. Essas variedades de falas são mantidas, ainda que haja constante troca de elementos culturais como músicas, gírias e convivência com diversas pessoas de regiões e origens diferentes, com quem todos nós temos contato e comunicação frequentemente.

Em nossa sociedade está presente todo um movimento de diversos grupos sociais e étnicos lutando pelo reconhecimento de suas línguas. Essas línguas mães foram aquelas com que aprenderam a falar no seio familiar, e estão ligadas às suas origens. Apesar disso, falam o português ensinado nas escolas e respeitam o idioma oficial, possuem uma segunda língua totalmente presente e intrínseca à suas vidas. Essas são pessoas bilíngues e isso pode ser percebido nas diversas ações em prol de conseguirem o reconhecimento dessas línguas como co-oficiais, por meio de decretos e leis.

São vários os exemplos visíveis por todo o país. O município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, passou a ter como línguas co-oficiais, o *Nheengatu*, o *Tukano* e o *Baniwa*, através da lei nº. 145, de 11 de dezembro de 2002.

No sul do Brasil foi criado um Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (Alers) com o intuito de catalogar as diversas variações linguísticas daquela região, um trabalho de parceria entre as universidades federais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. Outro projeto de grande amplitude, que não podemos omitir, é o Alib - Atlas Linguístico do Brasil, que objetiva a construção de um atlas geral do Brasil da língua portuguesa e suas variantes regionais.

O estado de Santa Catarina, através de sua Assembleia Legislativa, sancionou uma lei (Lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009) que decreta o *Talian*, dialeto italiano de origem

veneta, como patrimônio histórico e cultural, o que também ocorreu no estado gaúcho. De forma similar, o Rio Grande do Sul fez com o “*Hunsrik*”, termo alemão que vem de *Hunsrückisch*, através da lei nº 14.061 de 23/07/2012, oficializando-o também.

Em Pomerode/SC, a lei nº 2251, de 1º de setembro de 2010, determinou a instituição da língua alemã como idioma complementar, secundário e co-oficial no município. São acontecimentos sintomáticos do que vem ocorrendo em vários estados e municípios por todo o país, dentre muitos casos de afirmação do patrimônio linguístico, aprovados por atos oficiais.

Um fato interessante é o do Espírito Santo, onde a língua pomerana é mais falada do que o português nas cidades de Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina, Pancas, Domingos Martins, Laranja da Terra e Vila Pavão. Nessas cidades os descendentes da etnia pomerana obtiveram, através de decretos, a língua *Pommersch*¹ como co-oficial. A nível estadual, esse reconhecimento já está em vigor desde agosto de 2011 através da Emenda Constitucional 11/2009, que incluiu no artigo 182 da Constituição Estadual as línguas pomerana e alemã como patrimônios culturais do estado do Espírito Santo.

Há muito tempo, os descendentes dessa etnia já vêm defendendo e lutando por preservar suas raízes; embora seus falares tenham sido mais recentemente influenciados pelo idioma português, visto que incorporaram palavras e expressões do idioma oficial. Isto não acontecia há algum tempo, pois essa gente viveu décadas isoladas em sua comunidade, nas regiões montanhosas do estado, até passar a ter contato com outras pessoas.

Todavia, os moradores desses lugares defendem orgulhosamente sua cultura e sua fala que, na maioria das vezes, consideram como língua, mesmo que diferente da língua oficial do país onde vivem e, ainda assim, se consideram brasileiros. Eles declaram, talvez por questões de postura pessoal, auto-determinação e identidade, que o *Pommersch*, é uma língua e não um dialeto oriundo do alemão, embora as origens germânicas sejam comuns e existam muitas semelhanças entre ambas.

De acordo com Tressmann (2010)², é possível fazermos um breve histórico da origem da língua pomerana. Segundo ele, o pomerano é uma língua que pertence ao tronco indo-

¹ A referência à fala pomerana é encontrada de diversas formas: *Pommersch* (em alemão) que é adotada neste artigo. *Pomeranian* (variante inglesa nos EUA), *Plattdüütsch* para os pomeranos-brasileiros, que dessa forma se referem à língua. No dicionário de Ismael Tressmann aparece como *Pomerisch*. E ainda é possível encontrar as denominações *Pommerschplatt* ou *Pommeranisch*.

² Informações verbais obtidas a partir de vídeo-aulas e depoimentos. Vídeos intitulados “A Classificação da Língua Pomerana” e “A Língua Pomerana”. Santa Maria de Jetibá/ES, 2010. Disponíveis em: <<http://www.pomerano.com/videos/fatos-historicos-da-imigracao.html>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

européu e da família das línguas germânicas, formado pelo baixo-saxônico (das terras baixas do norte da Europa, uma região plana) e também pelo westfaliano (línguas aparentadas).

A língua pomerana teria se desenvolvido antes da constituição do Reino da Prússia (*Die Preussische Rhein*, 1701-1871), embora possua palavras parecidas com o alemão. Para o etnolinguista, a Pommersch teria tido um status de língua e teria sido língua autônoma desde o século XIII. Para o autor, ela se formara em regiões diferentes do alemão e de forma também distinta. Dentro disso, ele considera também o critério da inteligibilidade, a partir do qual ele defende que alemão e pomerano não eram línguas inteligíveis entre si.

Ela teria chegado a ser uma “língua franca” desde os séculos XIII até o século XVI, devido ao seu uso feito pelos comerciantes que circulavam nas regiões da Pomerânia e da Liga Hanseática. Entretanto, com a forte crise e a queda do comércio na região do Mar Báltico, teria deixado de ser tão falada, visto que o território passou a ser do domínio do Reino da Prússia. Deste modo, o prussiano e o alemão passaram a ser impostos por meio das escolas e igrejas na Pomerânia. Então, poderíamos supor que o alemão era a segunda língua dos pomeranos, pois como província do reino da Prússia seu território estava sujeito à imposição da língua oficial do reino prussiano.

Ao examinar essas considerações, podemos mencionar que não há um consenso sobre o fato de o pomerano ser uma língua, pois a proximidade com o alemão deixa por vezes uma brecha para pensá-lo também como um possível dialeto proveniente do alemão. A existência de mais estudos sobre esse falar colaboraria para elucidar essa problemática.

A localização geográfica dessa língua pomerana era originalmente o norte da Europa. Ao retomarmos brevemente a história desse território, perceberemos que havia diversos dialetos e línguas em contato, pois não havia uma unificação sob a forma de Estado Nacional, como por exemplo, a Alemanha que conhecemos hoje.

Havia um grande reino formado de uma extensa região e diversas etnias, logo reunidas apenas pelo domínio da Prússia que os pôs em condição de comunicação. Dentre algumas línguas que, para Tressmann, influenciaram o pomerano, poderíamos citar: o *Plattdeutsch* (baixo-alemão que se desenvolveu a partir do saxão antigo e do baixo-alemão médio, falado pelos cidadãos da Liga Hanseática), o *Ostniederdeutsch* (este com influências frísias), além de contar com as influências do alemão báltico (*Baltendeutsch*), o prussiano (*Niederpreußisch* e *Hochpreußisch*), o silésio (*Schlesisch*) e o *Westpreußisch* (prussiano ocidental).

Pode-se falar também nas subdivisões entre o pomerano ocidental (*Westpommersch*) e pomerano oriental (*Ostpommersch*) – estes dois estão hoje praticamente extintos na região onde antes ficava o território da Pomerânia. O *Ostpommersch* (pomerano oriental) contava em sua formação, com influências eslavas, teutônicas e saxônicas. Essa confluência de diversas línguas formou, por sua vez, uma língua com características próprias, tais quais léxico, sintaxe e fonéticas diferentes.

A Província Pomerana da Prússia (*Preußische Provinz Pommern*, 1815–1945) era uma região que abrangia desde o nordeste da Alemanha até o norte da atual Polônia. Dessas regiões *Vorpommern* e *Hinterpommern*, a Pomerânia anterior e a Pomerânia posterior, vieram os imigrantes pomeranos para o Brasil, sendo que a maior parte deles é oriunda da *Hinterpommern*/Pomerânia posterior. Observemos, porém, que a *Hinterpommern* já existia como província desde 1653 e permaneceu deste modo até 1815.

Dessas localidades vieram significativas levas de imigrantes desde 1824 para o Brasil, mas o número de pomeranos se tornou ainda mais expressivo a partir de 1850. As condições sociais e econômicas difíceis em que se encontravam e a esperança de reconstruir suas vidas no “Novo Mundo” encorajaram essas pessoas a enfrentarem uma longa viagem, atravessando o oceano e estabelecendo raízes em algumas regiões do Brasil como, por exemplo, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

As diversas línguas de origem germânica no Brasil têm uma considerável quantidade de falantes devido ao volume de imigrantes que vieram para cá, porém não há tantas co-oficializações em lugares onde estão presentes essas línguas de origem teutônica, exatamente por falta de consenso entre a padronização da forma “hunsriqueana” (a grande maioria), ou a pomerana, e ainda a admissão da co-existência delas, com todas as influências de dialetos e outras variantes regionais, além dos grupos já citados, que defendem não falar dialetos provindos do alemão e sim línguas distintas de origem germânica.

Apesar disso, diante de todo esse debate e impasse, faz-se muito oportuna a colocação de Horst (2011, p. 15), que considera a existência de um “*Brasildeutsch*”, ou seja, um alemão brasileiro. Esse termo congregaria justamente as diversas formas do falar alemão com as influências do português, de outras línguas e de questões locais.

Outro termo aglutinador que contribui, pelo menos em questão de referência, para esse problema da diversidade de dialetos tedescos no Brasil é “*deutsch-brasilianische Mischsprache*” ou mescla linguística teuto-brasileira (BOSSMANN, 1953, p. 96). Esse modo

de se referir congrega as línguas germânicas faladas pelos descendentes de diversas regiões da Prússia e da Alemanha, bem como suas peculiaridades, influências e sincretismos sofridos no contato com o idioma oficial e com outros grupos de imigrantes sejam pomeranos, italianos, poloneses e outros.

Há comunidades significativas de falantes desse “alemão” de forma genérica, que inclui por vezes o *Hunsrückisch* e *Pommersch* em várias regiões do extenso Brasil. No caso específico do *Pommersch*, em alguns municípios mais conhecidos como Pomerode (SC) e Santa Maria de Jetibá (ES), existem inclusive alguns festivais pomeranos, eventos culturais nos quais são declamados poemas e cantadas canções em pomerano, além de programas de rádio. Vale lembrar os vários municípios brasileiros que já o possuem como língua co-oficial entre eles Domingos Martins (ES), Laranja da Terra (ES), Pancas (ES), Santa Maria de Jetibá (ES), Vila Pavão (ES), Santa Leopoldina (ES) e Pomerode (SC).

Segundo Tressmann, a língua pomerana passou a ter uma escrita oficial no Espírito Santo a partir do ano 2000, quando a pesquisa sobre essa língua ficou mais forte na história recente do estado, pois agora existe um reconhecimento oficial e com isso mais incentivos nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Advém que no três estados mais ao sul do Brasil, não há uma estrutura que proteja a língua pomerana de forma tão organizada, porque houve especificidades históricas que dificultaram tal feito, como a dispersão deles por várias regiões e o contato frequente com outros dialetos alemães, que algumas vezes se sobreporam à minoria pomerana, como o *Hunsrückisch* que, ao que tudo indica, predominou enquanto fala germânica no sul do Brasil.

É inegável a presença de descendentes da etnia pomerana em outras regiões do nosso país. Além das cidades capixabas e catarinenses, há outros lugares menos comuns, nos quais se fala o pomerano em casa, entre amigos, nos cultos religiosos, nas escolas e em outras esferas da vida pública e privada.

Em Canguçu (RS) já houve a co-oficialização da língua pomerana e a inclusão dessa disciplina no currículo escolar da rede municipal que entrou em vigor a partir do ano letivo de 2011. Nessa pequena cidade, o idioma *Pommersch* é transferido de forma oral entre as gerações e a criação da forma escrita é uma antiga reivindicação.

Em Arroio do Padre (RS), um pequeno vilarejo no interior do estado, ainda não há decreto de co-oficialização, mas a maioria dos moradores é descendente de pomeranos. Em

várias casas ainda se fala o dialeto trazido da Pomerânia. O *Pommersch* para eles é uma variante do *Plattdeutsch*, pois também se referem assim ao pomerano nessa localidade.

Os pomeranos também imigraram e se fixaram massivamente em outras regiões do Rio Grande do Sul; pessoas que falam o pomerano também podem ser encontradas em São Leopoldo (RS), São Lourenço do Sul (RS), Santa Cruz do Sul (RS), Vera Cruz (RS), Arroio do Tigre (RS) e Candelária (Antiga Linha Germânia), lugares estes que vem sofrendo muitas transformações linguísticas, mas são pouco explorados pelas pesquisas sobre o *Pommersch*.

Através da prática da fala pelas pessoas, não só as mais experientes, mas também aquelas que no núcleo familiar durante a convivência dentro do lar, nas refeições à mesa e em vários outros momentos de intimidade, tentam preservar essa fala de acordo com suas origens; porém, isso vai muito além de uma forma de comunicação, é uma maneira de viver, de pensar e de sentir.

Também no estado de Rondônia, no município de Espigão do Oeste, está em fase de aprovação a co-oficialização da língua pomerana. Neste caso, calcula-se que exista uma comunidade de pomeranos, constituída por 70 famílias que pertencem à Linha Figueira, quilômetros 19 e 21, na divisa do Município de Cacoal e Espigão D'Oeste, que tende a diminuir o número de falantes, conforme aponta Pessoa, que os estudou:

A comunidade de pomeranos conseguiu manter, durante algum tempo, em Espigão D'Oeste, certo isolamento geográfico e cultural, porém, a migração para Rondônia acabou promovendo um processo de aculturação com reflexos no campo social, religioso, cultural e linguístico. A língua pomerana ainda é a língua da vida tradicional do grupo, utilizada no convívio diário entre seus membros e na prática de suas atividades econômicas e culturais. Mas, aos poucos, a língua portuguesa começa a penetrar na comunidade e podemos afirmar que os pomeranos de Espigão D'Oeste sofrem um processo de mudança linguística. A situação de contato linguístico com a sociedade regional provocou uma alteração na posição da língua pomerana dentro da comunidade em função da introdução da língua portuguesa. (PESSOA, 1996, p. 13).

A situação de Espigão D'Oeste apresentada acima nos mostra que devemos literalmente “correr contra o tempo”, estudar, registrar, gerar material de acervo documental e audiovisual sobre essas comunidades e seus dialetos, que vêm sofrendo um processo de aculturação e de perda de características próprias em contato com o português. Todo esse processo de transformação acaba criando um novo dialeto, que vai incorporar palavras de ambas as línguas,

com todas as regionalidades e sotaques do local onde essas pessoas estão inseridas, que influenciam o espaço cultural onde vivem e como uma “via de mão-dupla” também são influenciadas.

Além desses lugares, no leste de Minas Gerais, existem municípios, como Itueta e Mutum, por exemplo, onde há uma considerável quantidade de descendentes da etnia Pomerana. Estima-se que aproximadamente 2.000 pessoas ainda falem a língua na região de Itueta, num povoado chamado Vila Neitzel, na direção norte da zona rural. Porém, é importante observar que estes dados são de 2010 e generalizam a região norte de Itueta, onde houve uma evasão populacional, a partir dos anos 50 até recentemente, para os Estados Unidos e para Rondônia. Tendo isso em vista, caberia afirmar que esse número não representa a situação atual da fala pomerana no local. Um levantamento linguístico específico precisaria ser feito ali. O pomerano é referido nessa região como *Plattdüütsch*, estaria em processo de declínio e parece ter sido pouco contemplado em pesquisas.

É possível observar que há diversas vertentes e diferentes posicionamentos que ora definem o pomerano como um dialeto proveniente do alemão, ora uma língua de origem próxima, porém com estatuto próprio. Não há um consenso e talvez buscá-lo não seja o melhor caminho, o grande ganho deve estar em reconhecer essa multiplicidade de falas e estudá-las com o interesse na manutenção da diversidade e riqueza contidas nas diferenças de sotaques, pronúncias, regionalidades e léxico.

Diante disso, é fato que todas essas línguas faladas no Brasil atual, inclusive o pomerano, poderiam ser documentadas, estudadas, analisadas, constituindo arquivos completos inclusive de áudio e também cartas cartográficas que localizem os lugares onde essas diferentes manifestações linguísticas ainda são presentes. A criação de acervos desse tipo permitiria proteger tais patrimônios linguísticos e históricos da humanidade, muitas vezes extintos em seu local de origem.

Em diversos lugares do sul do Brasil a Pomerânia ainda está viva, visto que muitos descendentes ainda sabem e praticam a fala e a cultura, visto que há um ensino e aprendizagem no núcleo familiar e também no convívio com a comunidade através do falar constante. Deste modo, os conhecimentos linguísticos podem ser transmitidos de geração em geração. O interior rio-grandense é uma região repleta de descendentes dessa região perdida pela Alemanha, que

já demonstrou inclusive interesse em resgatar essa herança através dos brasileiros, buscando referências aqui³.

Há que se lançar um olhar interessado e atento para o Vale do Rio Pardo (RS), região que abrange vários municípios ao longo e em torno do extenso Rio Jacuí, incluindo cidades como Vera Cruz (antiga Vila Theresa), Santa Cruz do Sul, Rio Pardo, Sinimbu, Candelária (antiga Linha Germânia) e Arroio do Tigre, situadas numa região próxima umas das outras. Esses municípios foram massivamente colonizados por imigrantes pomeranos que foram trabalhar no plantio, principalmente de fumo. No entanto, podemos notar que não existem muitos estudos sobre os pomeranos dessas regiões, como existem na região do Espírito Santo, pois lá há maior quantidade de fontes e estudos sobre os pomeranos do que em outras regiões colonizadas pela mesma etnia.

Nesses lugares, os traços linguísticos ainda podem ser perceptíveis, vivenciados e resistentes até os dias de hoje. No entanto, alguma especificidade histórica pode revelar um maior sincretismo que parece ter ocorrido ali na região, pois os traços mais visíveis que permaneceram ali são a culinária e o tema turístico. Aparentemente, esses elementos recebem muito mais importância do que a preservação da língua, ou seja, se ainda falam o pomerano, isso deve estar se perdendo, pois o encontro de falantes de *Pommersch* não é numeroso, num lugar em que a grande maioria é descendente de pomeranos, povo este que decidiu fazer do Brasil sua pátria e deixou suas marcas após mais de 150 anos, considerando a grande leva de imigrantes pomeranos que chegaram a Vera Cruz/RS no ano de 1858.

Pesquisadores de diversas áreas, tais quais historiadores, linguistas, dentre outros, poderiam atentar para este caso. De fato esse tema ainda não foi suficientemente explorado com foco nas cidades citadas acima. Há pouca bibliografia que trata da permanência ou desaparecimento da fala pomerana na região do Vale do Rio Pardo. O que se encontra a respeito são, na maioria das vezes, temas afins por meio da Internet, como grupos de dança folclórica, a tradição do casamento pomerano e festivais.

Iniciativas escassas, falta de recursos, interesses isolados, talvez sejam fatores que justifiquem, em parte, essa situação. No entanto, indiscutível é que existe muita riqueza cultural e fontes a serem exploradas e documentadas ali, visto que alguns moradores ainda falam o

³ **Alemanha pesquisa cultura pomerana no sul do Brasil. Pomerano e Hunsrückisch são alvos de pesquisa de professora alemã.** Disponível em: < <http://pref-pelotas.jusbrasil.com.br/politica/6461690/pomerano-e-hunsrusckisch-sao-alvos-de-pesquisa-de-professor-alema> > Acesso em: 27 jun. 2012.

dialeto, o que alguns chamam de alemão, outros de dialeto simplesmente, outros ainda intitulam como o “falar pomerano” ou ainda, um alemão-pomerano. Visto que não podemos ignorar o contato que existiu entre germânicos de diversas regiões da Prússia e do território que hoje conhecemos como Alemanha, por muito tempo eles se casavam somente entre os membros da comunidade, o que colocava as variantes linguísticas em contato.

As variantes linguísticas germânicas, seja o *Hunsrückisch*, o *Westfälisch*, *Schwäbisch*, o *Pommersch*, entre outros, tiveram contato entre si no Brasil ao longo do século XIX e com o português. Algumas pesquisas sugerem que houve uma prevalescência do *Hunsrückisch* sobre os outros dialetos, até pela quantidade numérica e por trabalharem nas mesmas terras e colônias. Lembrando que o próprio *Hunsrückisch* também deve ter sido influenciado por essas outras falas e pelo português, compondo uma linguagem que hoje tem sido estudada e comparada com o *Hochdeutsch*, na tentativa de estabelecer relações, pontos compreensíveis e não-compreensíveis, sugerindo a formação de uma linguagem peculiar na mescla dessas miscigenações linguísticas, com influências externas não só de tempo, mas de espaço e de relações sociais de distanciamento da origem.

O Professor Doutor Harald Thun, da Universidade de Kiel, na Alemanha, tem demonstrado interesse em estudar as línguas das minorias étnicas alemãs do Brasil. Ele tem desenvolvido um belo trabalho de mapeamento das línguas e dialetos de origem germânica no nosso país, em parceria com o Professor Doutor Cléo Vilson Altenhofen (UFRGS), e outros pesquisadores do mesmo tema. Eles estão desenvolvendo o projeto ALMA⁴ que consiste na construção de um Atlas Linguístico das Minorias Alemãs – atualmente na fase H, etapa de estudo do *Hunsrückisch*. Esse importante trabalho tem feito um grande levantamento de pesquisa, catalogação, documentação, entrevistas, análise de cartas de imigrantes e mapeamento dos municípios e localidades onde são faladas essas variantes linguísticas.

A arte tumular é uma rica fonte, ainda pouco explorada, para o estudo das línguas e falas provenientes da imigração, inclusive do pomerano. As lápides dos túmulos dos cemitérios de imigrantes contêm vários textos, grafados na língua daqueles estrangeiros ali enterrados. Existem várias inscrições em variantes alemãs, por exemplo, nos cemitérios de Arroio do Tigre/RS e Vera Cruz/RS, sendo que aquele vem sofrendo vários ataques de vandalismo, além

⁴ Prof. Dr. Harald Thun (Christian-Albrechts-Universität/CAU) e Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen (UFRGS) são os coordenadores do Projeto ALMA-H. O projeto possui outros integrantes entre pesquisadores, colaboradores e outras pessoas que somam cerca de 30 participantes da equipe. Para verificar as áreas de abrangência e a equipe completa, consultar < <http://www.ufrgs.br/projalma/equipes/equipe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

da ação do tempo que destrói esses patrimônios com indícios relevantes sobre a imigração. Talvez os fatos que contribuam para essa situação sejam o descaso da população em geral, a omissão do poder público e a falta de incentivos financeiros, elementos esses que cooperam para a perda do conhecimento acerca de pessoas que colonizaram o território brasileiro.

Podemos destacar algumas iniciativas independentes, de pessoas conscientizadas e interessadas em preservar a memória dos seus ascendentes e dos familiares de seus próximos. Dentre estes, o reverendo Müller (2003), de Panambi (RS), radicado em Santa Cruz do Sul, fez um árduo trabalho de ir a campo, catalogar túmulos e cemitérios inteiros, abrangendo uma considerável área do Rio Grande do Sul. Ele fotografou e transcreveu registros, além de ter escrito vários livros, a partir da coleta desses dados. Esse material tem permitido a vários descendentes de imigrantes reconstruírem suas árvores genealógicas.

Uma iniciativa semelhante é a de Hintz (2006), de Candelária (RS), que tem transcrito e preservado registros de imigrantes a partir das formas originais em que foram escritos; eles podem conter variações do alemão e do pomerano para serem usados como fontes de estudo. A pesquisadora independente também tem feito expedições exploratórias em cemitérios, lutando por sua preservação e produzindo alguns livros e materiais de referência.

Esses trabalhos e iniciativas pontuais são o que têm contribuído para dar visibilidade às memórias não-oficiais e às variedades linguísticas ainda pouco conhecidas. Dessa forma, os descendentes desses imigrantes, como os pomeranos, por exemplo, têm a chance de ter suas histórias resgatadas, pois apesar da distância histórica e geográfica de suas origens étnicas, ainda mantêm vivas algumas práticas de seus antepassados e assim vão compondo a diversidade da sociedade brasileira.

Outra iniciativa recentemente produzida, que mostra nossa variedade linguística, além de abordar o tema da identidade, é o filme-documentário *Walachai* (Zilles – 2009). Este, por meio de uma linguagem construída de forma tão natural que chega a ser poética, nos mostra um manter de vida simples do interior, um amor pela *Heimat* (terra natal), nos apresenta alguns personagens reais que ainda falam um dialeto alemão. Uma dessas personagens é uma senhora idosa, que nunca aprendera o português, mas que cuida do cemitério da cidade e toca o sino da igreja diariamente. Essas são pessoas que se identificam como brasileiros, mas conhecem sua origem europeia, um exemplar do que acontece com diversas etnias no Brasil.

A partir desse documentário, podemos compreender que a palavra *Walachai* significa terra longínqua; em alemão antigo, esse termo ganhou o sentido de “lugar longínquo, perdido

no tempo”. Quanto ao lugar Walachai, trata-se de uma colônia rural alemã, localizada á cerca de 70 km de Porto Alegre, distante de toda a agitação da cidade grande. E parece mesmo deixar uma impressão de “perdido no tempo”, pois tem resistido, na medida do possível, às mudanças. Há outros povoados de nomes singulares no país, como *Jamenthal*, *Batatenthal* e *Frankenthal*. São comunidades que têm uma dinâmica própria e ainda vivem distantes do mundo globalizado. Muitos de seus habitantes nem falam português e comunicam-se num dialeto transmitido pelas gerações de descendentes.

Ainda convém mencionar o empreendimento voluntário de um grupo de pessoas, de todas as idades e lugares, que se congregaram em uma comunidade pela internet, o fórum de imigração alemã⁵. É um grupo de ajuda mútua, que têm demonstrado esforço e criatividade através de suas ações. Eles têm conseguido levantar documentos raros e reconstruir as histórias de suas famílias, através de diversas atividades, no sentido de estudar as questões de genealogia, história e cultura de seus ascendentes. Esse grupo tem organizado mutirões de compilações em arquivos públicos, eclesiásticos e museus. Eles criam acervos digitais e fazem seções de fotografias em cemitérios antigos e abandonados, com o interesse de preservar tudo aquilo que restou de seus antepassados.

Na tentativa de colaborar com essa demanda de estudo das línguas e falas de imigração, sobretudo no caso do pomerano, seria desejável que houvesse uma cooperação mútua entre os pomeranos de todas as regiões do Brasil e também remanescentes da Alemanha. Uma união, das diversas iniciativas para a preservação da língua, poderia fomentar a prática da fala, cruzar dados de seus acervos, promover eventos e encontros profícuos para o estudo linguístico. Essa congregação de pomeranos poderia acontecer, por exemplo, através de um portal na internet, que relacionasse efetivamente as diferentes localidades onde há descendentes dessa etnia.

Atualmente, existem iniciativas dispersas e sem conexão entre si, em sua maioria *sites* de pomeranos de regiões específicas, com abordagens mais locais. Alguns sítios virtuais, como o “pomerano.com” e “pommersch.webs.com”, têm fornecido suas contribuições e fazem um link indicando outros *sites*. No entanto, ao que parece, não há ainda, uma troca de informações mais detalhadas e nem uma cooperação para a disciplina pomerana nas escolas dos municípios e povoados que não possuem as condições necessárias para o ensino do pomerano. A

⁵ Fórum sobre Imigração. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/imigracaoalema>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

manutenção desse ensino-aprendizagem, mesmo através de vídeo-aulas, contribuiria para as novas gerações não perderem o vínculo com essa fala, seriam bilíngües e estariam também preservando a forma escrita desses dialetos através da alfabetização.

O agrupamento da etnia Pomerana, mesmo que virtual, incentivaria o aspecto linguístico, visto que hoje estão individualizados em suas colônias, ainda que se contatem casualmente por outros meios de comunicação. Apesar disso, eles vêm trabalhando diversos aspectos da vida, como práticas artísticas e culturais, entretanto, uma colaboração permanente os fortaleceria enquanto coletividade e ajudaria a manter a fala pomerana preservada.

O portal seria um grande avanço e um empreendimento que traria uma ampliação do conhecimento da fala pomerana, não só para o grupo étnico, como também para o público em geral. Uma ampla conscientização da questão da preservação poderia abrir portas para a possibilidade de buscar apoio para a restauração de alguns cemitérios de imigrantes que estão praticamente destruídos, embora contenham na arte de suas lápides informações relevantes sobre as histórias de muitas famílias.

A cultura e identidade de um povo tocam em questões nacionais e se relacionam com elas na medida em que a identidade do brasileiro como um todo é algo em constante discussão, bem como a discussão da identidade alemã. Embora os imigrantes pomeranos tentassem preservar sua cultura, é importante observar que não foram totalmente isolados em sua regionalidade, pois aqui se pensa em uma noção de cultura mais ampla. Estamos considerando uma cultura que flui, que se movimenta, está em constante interação com outras culturas, inclusive com o restante do país.

Para exemplificar podemos citar que as nossas práticas sociais e culturais foram construídas na interação de diversos segmentos sociais e étnicos e são, portanto, constituintes da brasilidade como um todo. Haja vista que, constantemente, usamos palavras em nosso vocabulário que são originárias de outras etnias e nos alimentamos de comidas que tem suas receitas originárias em outras culturas. Assim como conceitos e ideias, formas e concepções que adotamos, pelas quais entendemos a vida, talvez tenham sua origem em pensadores de outros povos, entretanto, partilhamos tais elementos, porque são culturais e compartilhados socialmente.

As manifestações são, sobretudo, humanas, elas foram e são construídas no contato, nas relações de interação, e não individualmente, pois a cultura opera trocas de informações, de hábitos, de modos de viver, pensar, agir, sentir e ainda, elaborar as experiências vivenciadas.

A multiplicidade do ser humano permite, por exemplo, haver uma identidade enquanto pomeranos, ao mesmo tempo em que são brasileiros em seu auto-reconhecimento. As permanências das práticas culturais, persistentes no cotidiano dos pomeranos-brasileiros, precisam ser tornadas públicas, socializadas, tiradas do anonimato. Elas são presentes e latentes em nossa sociedade, são particularidades intrínsecas à vida das pessoas e frequentemente exercitadas.

A temática aqui discutida indica que existe uma grande demanda de que não só os dialetos, as línguas indígenas e nativas ainda vivas, sejam estudados e preservados, mas também aqueles falares trazidos de fora, que se perderam em seus antigos locais de origem, mas que ficaram “guardadas” e protegidas em solo brasileiro, em lugares ainda desconhecidos pelo grande público em geral.

A variedade linguística do nosso país precisa tornar-se uma realidade amplamente divulgada para a maioria dos brasileiros. Fundamental seria que a consciência coletiva fosse despertada para um sentimento e esforço de preservação. Uma maior mobilização, nesse sentido, poderia evitar que a fala pomerana, por exemplo, se perdesse. Destarte, poderíamos fazer algo em prol dessas culturas, variantes linguísticas e falares.

Assim o objetivo principal deste artigo é trazer essa preocupação para a discussão e despertar curiosos e estudiosos para essa realidade, sejam eles linguistas, historiadores, genealogistas ou pessoas da comunidade. Sejam voluntários e dos mais diversos setores da nossa sociedade, não só do âmbito acadêmico, para atentar à necessidade de se estudar as manifestações linguísticas, preservar as fontes vivas, documentais e locais. Essa mobilização valorizaria as permanências das variadas línguas, dialetos e falas que vêm persistindo na nossa nação.

Tendo em vista que, tudo isso é parte de nossa história e de nosso presente, compõe a nossa multiplicidade, são ingredientes e sintomas da diversidade que todos nós somos, enquanto Brasil.

Referências bibliográficas

210 BRASIS. In: **Revista Desenvolvimento**. Seção Retratos. n. 65, ano 8, 2011, p. 68-71.

A co-oficialização da língua pomerana. Disponível em: <<http://www.farese.edu.br/pages/artigos/pdf/ismael/A%20co-oficializa%C3%A7%C3%A3o%20da%20L%20Pomer.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

ALERS. **Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil.** Disponível em: <<http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib>> Acesso em: 14 jun. 2013.

ALIB. **Atlas Linguístico do Brasil.** Disponível em: <<http://www.alers.ufsc.br>> Acesso em: 14 jun. 2013.

Alemanha pesquisa cultura pomerana no sul do Brasil. Pomerano e Hunsrückisch são alvos de pesquisa de professora alemã. Disponível em: <<http://pref-pelotas.jusbrasil.com.br/politica/6461690/pomerano-e-hunsrusckisch-sao-alvos-de-pesquisa-de-professor-alema>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

AMAZONAS (Estado). Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002. **Co-oficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira.**

Arroio do Padre / RS. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/arroiodopadre>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

As Línguas do Brasil. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_do_Brasil>. Acesso em: 07 fev. 2013.

BOSSMANN, R. Zur deutschbrasilianischen, Mischsprache. In: **Letras I**, Curitiba: s.e., 1953.

BRASIL. DECRETO nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil.** Poder Executivo. Brasília, DF, 10 dez. 2010. ISSN 1677-7042.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Emenda constitucional nº 11/2009, de 25 de Abril de 2011. **Inclusão no artigo 182 da Constituição Estadual da língua Pomerana como co-oficial no estado do Espírito Santo.**

Fórum sobre Imigração. **Grupo Imigração alemã.** Yahoo Groups. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/imigracaoalema/?yguid=188086789>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

HINTZ, M. M. **Retalhos de Candelária/RS – Os Imigrantes.** Vol. II. São Leopoldo: Oikos, 2006. 186 p.

HORST, C. **Quando o Heinrich casa com a Iracema, a Urmutter vira Bisa.** A dinâmica dos nomes próprios de pessoas e comuns de parentesco em uma comunidade de contato alemão-português do sul do Brasil. Revista Dialectologia Pluridimensionalis Romanica, Nº 19. Kiel: Westensee Verlag, 2011. 226 p.

IBGE. Censo de 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2194&id_pagina=1>. Acesso em: 07 fev. 2013.

Início da imigração pomerana para o Brasil a partir de 1824. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2093&secao=271>. Acesso em: 07 fev. 2013.

Itueta / MG. Descendentes de etnia germânica vivem isolados em área rural de Minas. Disponível em: <<http://www.nanademinas.com.br/exibe-cultura.php?id=928>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

KATTAH, E. Inventário terá todos os idiomas falados no Brasil. **O Estado de S. Paulo.** São Paulo, 04 jun. 2008. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/2008/06/04/inventario-tera-todos-os-idiom-falados-no-brasil/>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

Lei dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá/ES. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=604>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

MORELLO, R.; OLIVEIRA, G. M. de. Uma Política Patrimonial e de Registro para as Línguas Brasileiras. **Linguagem.** Revista Eletrônica. UFSCAR. Florianópolis, n. 148, Jul. 2012. ISSN: 1983-6988.

MÜLLER, A. L. **Cemitérios dos Imigrantes no Vale do Rio Pardo-RS.** Porto Alegre: Edições Est, 2003. 139 p.

No Brasil, pomeranos buscam uma cultura que se perde. Disponível em: <<http://gabeira.locaweb.com.br/causas/causa.asp?id=941&idSubd=40>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

OLIVEIRA, G. M. de. **Plurilinguismo no Brasil.** Representação da UNESCO no Brasil. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Instituto de Investigação (ONU) e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Brasília, jul. 2008. Texto Digital. 11 p.

PESSOA, M. do S.. **Ontem e hoje:** percurso linguístico dos pomeranos de Espigão D'Oeste-RO. 242 f. Dissertação (mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996.

Pomeranos no Espírito Santo. Disponível em: <http://www.rog.com.br/claudiovereza2/mostraconteudos.asp?cod_conteudo=735>. Acesso em: 07 fev. 2013.

Pomerode institui língua alemã como co-oficial no Município. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/twitter/222/legislacao/lei-2251-2010-pomerode-sc.html>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Lei nº 14.061, de 23 de julho de 2012. **Decreta o Hunsrik patrimônio histórico e cultural do estado.**

RODRIGUES, A. D. I. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas.** Ciência. Hoje, v. 16, n. 95, nov. 1993. APUD. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil. Representação da UNESCO no Brasil. ONU-IPOL. Brasília, jul. 2008.

SANTA CATARINA (Estado). Lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009. Decreta o Talian patrimônio histórico e cultural do estado.

SANTA CATARINA (Estado). Lei nº 2251, de 1º de setembro de 2010. **Institui em Pomerode a língua alemã como idioma complementar, secundário e co-oficial no município.**

TRESSMANN, I. **A Classificação da Língua Pomerana.** Santa Maria de Jetibá/ES, 2010. Disponível em: <<http://www.pomerano.com/videos/fatos-historicos-da-imigracao.html>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

_____. **A Língua Pomerana.** Santa Maria de Jetibá/ES, 2010. Disponível em: <<http://www.pomerano.com/videos/fatos-historicos-da-imigracao.html>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

Vereadores propõem ensino da língua pomerana nas escolas do município de Canguçu/RS. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/maiscangucu/2010/06/18/vereadores-propoe-ensino-da-lingua-pomerana-nas-escolas-do-municipio/>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

WALACHAI: Um Brasil que os próprios brasileiros desconhecem. Direção: Rejane Zilles. Produção: Rejane Zilles e Aletéia Selonk. Roteiro: Rejane Zilles. c2009. 1 DVD (83 min), color. Produzido por Zilles Produções Culturais e Okna Produções. Co-produção Traquitana Filmes e Artesanato Digital.

Bibliografia

ALTENHOFEN, C. V. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul:** ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart, Franz Steiner, 1996.

DAMKE, C. **Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrazilien.** Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1997.

Dr. Pedro Pereira propõe criação de Comitê da Etnia Pomerana. Disponível em: <<http://www.cangucuemfoco.com.br/2007/07/dr-pedro-pereira-prope-criao-de-comit.html>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

DUMMER, C. [et al.] **Vera Cruz:** tempo, terra e gente. Vera Cruz. LupaGraf, 2009. 109p.: il. ISBN 978-85-98355-03-0.

GRANZOW, K. **Pomeranos - Sob o Cruzeiro do Sul, Colonos Alemães no Brasil**. 1859. Coleção Canaã - Volume 10. Vitória (ES). Edição Comemorativa dos 150 anos da Imigração Pomerana no Espírito Santo. G765 p226 p.: il.

HELBICH, K. und S. **Briefe aus Amerika. Deutsche Auswanderer schreiben aus der Neuen Welt**. 1830-1930. München, C. H. Beck, 1988.

KRUG, M. J. **Os Bilíngues Teuto-brasileiros frente à metafonía funcional do português**. Dialectologia Pluridimensionalis Romanica, n.20. Kiel: Westensee Verlag, 2011. 243 p.

MARTINUZZO, J. A. **Germânicos nas Terras do Espírito Santo / Deutschsprachige im Bundesstaat Espírito-Santo**. – Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009. 260 p.: Il. Edição Bilíngue: português e alemão.

RUHE, R. **Die Allgemeine Auswanderungs-Zeitung** - ein Presseerzeugnis des 19. Jahrhunderts aus Rudolstadt. Rudolstädter Heimathefte, Heft 3/4, März/April 1976.

SCHMIDT, F. W. **Mein Pommern – Land und Volk**. Stettin: Melchior Historischer Verlag, 1925. Heft 1 bis 6.

VOGT, O. P. Germanismo e Nacionalização em Santa Cruz do Sul, RS. In: **História Política de Santa Cruz do Sul**. UNISC. Santa Cruz do Sul, v.7, n.2, p. 49-92, jul/dez. 2001.

Artigo recebido em: 28.02.2013

Artigo aprovado em: 18.06.2013

Resenha

PARADIS, Johanne; GENESSE, Fred; CRAGO, Martha. **Dual Language Development Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning**. 2^a ed. Brookes: Baltimore, 2011.

Bernardo Kolling Limberger*

RESUMO: O livro *Dual language development and disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning* discorre sobre questões teóricas e práticas a respeito do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua por crianças com ou sem algum transtorno de linguagem. O objetivo central dos autores é apresentar uma visão crítica de pesquisas sobre crianças bilíngues e aprendizes de segunda língua. Os autores contemplam o bilinguismo de crianças pertencentes a grupos minoritários, majoritários e de crianças adotadas internacionalmente. Por meio de um texto claro e objetivo, os autores mostram uma visão favorável ao bilinguismo. A leitura é rica e esclarecedora para pais e para profissionais que atuam diretamente com as crianças bilíngues.

Palavras-chave: Bilinguismo. Segunda língua. Aquisição. Aprendizagem. Transtornos de linguagem.

ABSTRACT: The book *Dual language development and disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning* discusses theoretical and practical issues regarding the teaching and learning of a second language by children with or without any language disorder. The book aims at presenting a critical view on studies on bilingual children and second language learners. The authors discuss bilingualism of children belonging to minority and majority groups, and also of internationally adopted children, showing an advantageous view of bilingualism. The text is rich and informative for both parents and professionals who work directly with bilingual children.

Keywords: Bilingualism; Second language; Acquisition; Learning; Language Disorders.

Crianças bilíngues têm sido frequentemente rotuladas, em comunidades onde as monolíngues são consideradas a norma, como diferentes e excepcionais. Contudo, o livro *Dual language development and disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*, de autoria dos canadenses Johanne Paradis, Fred Genesse e Martha Crago, apresenta outro ponto de vista, favorável ao bilinguismo infantil.

Assim como quaisquer outras crianças, as bilíngues diferem em inúmeros modos, os quais encantam, confundem e desafiam os seus cuidadores. Nesse sentido, o objetivo principal dos autores é mostrar que as diferenças comumente atribuídas às crianças bilíngues são naturais, apesar das particularidades desse grupo. Os autores visam, ainda, fornecer uma visão crítica da pesquisa sobre crianças bilíngues e aprendizes de segunda língua e descobrir diferentes padrões de aquisição e aprendizagem de duas línguas.

* Mestrando em Letras (Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Contato: bernardo_kl@yahoo.com.br.

O livro está na sua segunda edição, acrescido de dois capítulos e atualizados quanto às recentes pesquisas. Essa edição é composta por um breve prefácio, dez capítulos, que são divididos em três seções, e por um glossário, totalizando 278 páginas.

A primeira seção do livro, denominada *Foundations*, inclui os capítulos 1 a 3. Ela apresenta uma síntese das pesquisas sobre vários aspectos socioculturais e cognitivos relacionados à aquisição e à aprendizagem de línguas por crianças.

O capítulo 1, *Introduction*, define as crianças com duas línguas (*dual language children*). Elas podem se diferenciar em dois aspectos importantes: 1) elas são membros de uma comunidade majoritária ou minoritária¹ ou estão em contexto de adoção internacional e 2) elas aprendem as duas línguas simultaneamente desde a infância (crianças bilíngues) ou tem aprendido uma L2 depois de terem adquirido a sua língua materna (aprendizes de segunda língua). As definições apresentadas nesse capítulo são fundamentais para a argumentação dos autores, uma vez que eles se referem a tais conceitos ao longo de todo o livro. Uma boa estratégia argumentativa dos autores foi criar perfis hipotéticos de crianças bilíngues e aprendizes de segunda língua (L2). Os autores mencionam esses perfis durante todo o livro, facilitando a compreensão das pesquisas.

O capítulo 2, *The Language-Culture Connection*, aborda os processos que relacionam o conhecimento de línguas ao fato de se pertencer a grupos culturais. Para tanto, são apresentados vários exemplos, principalmente da cultura inuíta (povo esquimó que vive ao norte do Canadá, no Alasca e na Groenlândia). As mães inuítas não estão habituadas a falar com os seus filhos pequenos, pois não costumam interpretar os ruídos dos bebês como conversa, eles somente as ouvem e as veem conversando com outros adultos. Quando as crianças inuítas ingressam na escola canadense, há um conflito entre as duas culturas. Por isso, Paradis, Genesee e Crago enfatizam a importância de os professores conhecerem os padrões culturais e linguísticos dos alunos. Programas educacionais construídos de acordo com as bases estabelecidas nos lares das crianças de grupos minoritários podem ser mais exitosos para os professores e os alunos.

No capítulo 3, *The Language-Cognition Connection*, os autores apresentam aspectos cognitivos e consequências do bilinguismo infantil. A principal questão discutida é se crianças têm habilidades cognitivas para aprender duas línguas simultaneamente. Em relação a esse aspecto, os autores concluem que tal processo não é oneroso para as crianças, uma vez que as

¹ Os indivíduos que pertencem a uma comunidade minoritária, dentro de uma grande comunidade (a majoritária), falam uma língua minoritária. Não é a língua mais usada na mídia, no tribunal e nos órgãos públicos.

pesquisas reportadas evidenciam que as crianças bilíngues alcançam os marcos característicos da aquisição da linguagem (balbucio, início das primeiras palavras e combinação de palavras, por exemplo) dentro do mesmo tempo que crianças monolíngues com desenvolvimento típico. Contudo, a taxa de vocabulário em cada língua pode ser diferente entre monolíngues e bilíngues. Dessa forma, a hipótese da capacidade limitada é refutada, uma vez que as crianças possuem uma capacidade inata de diferenciar e aprender duas línguas. Outro aspecto importante abordado no capítulo concerne às crianças com déficits cognitivos. Após a análise de pesquisas, os autores postulam que essas crianças podem adquirir alguma proficiência na L2, mas não se pode garantir precisamente qual é o nível de sucesso elas terão.

A seção II, intitulada *Understanding Bilingual and Second Language Development*, contempla os capítulos 4 a 8. São discutidos, detalhadamente, aspectos específicos do bilinguismo infantil, e são fornecidas questões-chave e implicações práticas. Desse modo, os autores fornecem informações relevantes para pais, educadores e profissionais da saúde e da educação.

No capítulo 4, *Language Development in Simultaneous Bilingual Children*, são revisados aspectos do desenvolvimento linguístico de crianças que aprendem duas línguas simultaneamente. Os autores acreditam que essas crianças tenham dois sistemas linguísticos separados, mas interconectados, uma vez que uma língua influencia a outra, fato típico do bilinguismo e não um sinal de confusão. Atrelado a esse aspecto está o conceito do *bootstrapping* bilíngue, a ideia de que o conhecimento de uma língua pode ser avançado pelo da outra, a língua dominante, por meio do compartilhamento virtual do conhecimento linguístico-conceitual. Uma criança bilíngue, por isso, não precisaria “descobrir” todos os conceitos linguísticos e desenvolver os detalhes das representações conceituais duplamente. Desse modo, as duas línguas não são adquiridas de forma isolada. Além disso, os autores postulam que as duas línguas não são aprendidas em perfeita sincronia, pois a criança tem mais proficiência na língua dominante na comunidade. Por isso, os pais devem se preocupar que crianças tenham exposição suficiente e rica a todas as línguas durante o tempo de aquisição, de modo que nenhuma seja perdida.

No capítulo 5, *Code-mixing in Bilingual Development*, são apresentadas pesquisas sobre um recurso comunicativo característico do bilinguismo. Os autores oferecem a definição de *bilingual code-mixing* (BMC): o uso misturado de elementos de duas línguas no mesmo enunciado ou no mesmo turno conversacional. Diversas evidências indicam que o BMC não

seja preocupante, pois a maioria das ocorrências é gramatical, o que contraria a visão que “bastardariza” essa forma linguística. Já no que se refere a crianças com algum transtorno, elas não exibem mais BMC ou mistura mais atípica que crianças bilíngues com desenvolvimento típico. Diante disso, os autores recomendam que pais e educadores não reprimam as crianças quando elas misturam as línguas. Contudo, caso as crianças persistam em misturar as línguas em contextos inapropriados, como quando o interlocutor fala apenas uma das línguas, as demandas comunicativas devem ser analisadas.

O capítulo 6, *Second Language Development in Children*, se destina à discussão sobre a aprendizagem de L2, principalmente por crianças que já são falantes de alguma língua minoritária. Nesse capítulo, os autores salientam que as crianças aprendem a L2 vagarosamente, levando cerca de 3 a 5 anos para atingir uma proficiência similar a dos falantes nativos da mesma idade. Nesse processo de aprendizagem, algumas habilidades são mais rapidamente aprendidas, como construir e sequenciar eventos para formar uma história. Além disso, os autores apresentam alguns fatores que podem determinar a aprendizagem da L2, como motivação, personalidade, aptidão, entre outros. Tais fatores podem acarretar variação entre as crianças; por isso, deve-se ter cautela ao interpretar os resultados das suas avaliações. Os pais, professores e educadores devem estar cientes desse fenômeno.

O capítulo 7, denominado *Language Development in Internationally Adopted Children*, trata de um contexto especial de aprendizagem de línguas que tem crescido nos últimos anos, o de crianças adotadas internacionalmente². Há um interesse particular dos autores por essas crianças, justamente porque elas param de aprender a L1 original. O processo de aprendizagem da nova L1 pode ser influenciado por diferentes circunstâncias: a idade da criança no momento da adoção, o grau de necessidades emocionais e físicas e a história nutricional, bem como os estímulos linguísticos que elas receberam antes de ingressar na família adotiva. Por isso, quanto mais informações os pais conheçam sobre o período anterior à adoção, melhor pode ser o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Quanto ao desenvolvimento dessas crianças, os autores postulam que elas exibem uma notável resiliência na escola, pois a maioria faz progressos impressionantes adquirindo a nova língua.

No capítulo 8, *Schooling in a Second Language*, há uma discussão sobre crianças que são educadas por meio de uma L2 na escola. O primeiro grupo considerado pelos autores é o

² Somente na última década, houve duzentas mil adoções internacionais nos Estados Unidos.

das crianças falantes de língua minoritárias. Elas enfrentam desafios triplos em adquirir a L2 para propósitos educacionais: devem se integrar socialmente na nova comunidade, adquirir novos conhecimentos e aprender novas habilidades educacionais. Os autores salientam que crianças de grupos minoritários são capazes de desenvolver a linguagem em níveis mais elevados se participarem de programas de bilinguismo que forneçam instrução por meio das suas línguas nativas. O foco somente na língua majoritária comprometeria o desenvolvimento da língua nativa e, portanto, o desenvolvimento do bilinguismo. Outro aspecto considerado pelos autores se refere à aquisição de habilidades de letramento nas duas línguas. A aquisição dessas habilidades em uma língua é um fator preditivo de sucesso na aquisição de tais habilidades na outra língua. Além disso, os autores evidenciam que crianças pertencentes a grupos de língua majoritária não tem muitas dificuldades linguísticas, cognitivas e sociais em aprender através de uma L2, o que é um ponto positivo para os programas de imersão.

A seção III – *Dual Language and Disorders* – abarca os capítulos 9 e 10. Ela apresenta uma discussão das características de crianças bilíngues que têm algum déficit. Além disso, questões que envolvem a avaliação e intervenção de déficits são igualmente abordadas.

O capítulo 9, *Language Impairment in Dual Language Children*, apresenta pesquisas sobre transtornos especificamente linguísticos (*Specific Language Impairment, SLI*). Os autores entendem por SLI dificuldades concentradas na aquisição e no desenvolvimento da linguagem *per se*. O diagnóstico de uma criança com SLI deve ser muito cuidadoso, de acordo com critérios excludentes e inclusivos apresentados no livro. Essas crianças são hábeis para aprender duas línguas e, segundo pesquisas relatadas no livro, elas não desenvolvem as suas línguas diferentemente ou em um nível menor de proficiência que crianças monolíngues com SLI. Evitar o bilinguismo dessas crianças pode causar o silenciamento, a exclusão e a rejeição da identidade da criança. Os autores abordam, também, práticas clínicas e políticas para crianças bilíngues com déficits. A intervenção clínica deve ser feita após avaliação cuidadosa nas duas línguas. Os autores sugerem algumas estratégias que podem adotadas na intervenção, como obter dados precisos sobre o desenvolvimento das duas línguas, a exposição a elas e às diferenças culturais.

O capítulo 10, *Reading Impairment in Dual Language Children*, foi incluído somente na segunda edição do livro. Ele aborda dificuldades de aprendizagem da leitura especificamente por crianças bilíngues. Tais dificuldades têm sido cada vez mais diagnosticadas no mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, 20% da população escolar podem ser afetados por déficits de

leitura, comumente identificados pelos termos dislexia e incapacidade de leitura acurada e fluente. Essas crianças têm, portanto, grande dificuldade em ler, mesmo que possuam nível normal de inteligência e habilidades perceptuais, oportunidades de aprendizagem e ausência de problemas psicológicos. Contudo, o bilinguismo não é fator de risco para a aprendizagem da leitura. Quanto à intervenção em relação à leitura, deve-se fornecer à criança instrução explícita, sistemática e focada das suas habilidades fundamentais: conhecimento grafema-fonema, consciência fonológica e decodificação. Além disso, é necessário fornecer instrução suplementar em relação a vocabulário da L2, compreensão auditiva e leitora. Há, nessa área, muito a ser investigado; por isso, a pesquisa em L1 é usada para preencher as lacunas.

O livro se dirige a um público diversificado: leitores com menor ou maior conhecimento na área da Aquisição da Linguagem, devido a sua organização, clareza e abrangência.

Durante toda a extensão do livro, os autores apresentam cartas de pais, professores e profissionais, exemplos pessoais e suas bases científicas, além dos seus pontos de vista. Eles propõem uma reflexão a partir de aspectos teóricos e práticos sobre a aquisição, a aprendizagem e o desenvolvimento das duas línguas. Além disso, crianças bilíngues que possuem algum transtorno de linguagem também são contempladas no livro. Dessa forma, essa fascinante obra ocupa um importante espaço na área da Aquisição da Linguagem, no que tange a aspectos da aprendizagem de L2 e do bilinguismo.

Paradis, Genesse e Crago oferecem, portanto, contribuições relevantes para pais, professores, crianças, profissionais e pesquisadores, dentre as quais: 1) as crianças situadas em diversos contextos não se tornam sobrecarregadas cognitivamente quando aprendem duas línguas; 2) saber duas ou mais línguas e ser hábil para usá-las apropriadamente e efetivamente é uma vantagem cognitiva, cultural, social e profissional, que possibilita participação ativa na sociedade em que se vive; 3) o bilinguismo não causa déficits ou distúrbios nas crianças e estes, por sua vez, não impedem o bilinguismo infantil.

Portanto, a obra cumpre o seu objetivo principal, mostrando uma visão favorável ao bilinguismo em diversos contextos, além de desmistificar crenças sobre as crianças bilíngues, apresentar caminhos facilitados para pessoas que lidam com crianças bilíngues e fornecer possíveis soluções para problemas.

Resenha recebida em: 28.02.2013

Resenha aprovada em: 08.04.2013