



Domínios de Lingu@gem

1º Trimestre 2016
Volume 10, número 1

Organização: Alice Cunha de Freitas

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 e Diagramação: Guilherme Fromm

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

Domínios de Linguagem, v. 10, n. 1, 2016, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

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

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Alice Cunha de Freitas.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Domínios de Linguagem

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Ariel Novodvorski (UFU)

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Fabio Izaltino Laura (UFU)

Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

Marleide 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), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (UERJ), 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), Márcia Mendonça (UNICAMP), 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 Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (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), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Roberto Carlos Assis (UFPB), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Adriana Santos Corrêa
Ana Sílvia Aparício
Anderson Carnin
Andréia Guerini
Angela Derlise Stübe
Carla Regina Murad
Daniele de Oliveira
Daniervelin Renata Marques Pereira
Dayse Garcia Miranda
Edson Roberto Bogas Garcia
Eliana Dias
Eliane Silveira
Evandro Silva Martins
Flavio Roberto Gomes Benites
Gesiane Monteiro Branco Folkis
Giselle Olivia Mantovani Dal Corno
Guilherme Veiga Rios
Janaína Assis Rufino
Jauranice Cavalcanti
João de Deus Leite
Luciani Ester Tenani
Marcia Sipavicius Seide
Maria Angélica Furtado da Cunha
Maria Cândida Trindade Costa Seabra
Maria Cristina Giorgi
Maria da Guia Taveiro Silva
Maria Luceli Faria Batistote
Maria Marta Furlanetto
Maria Socorro Coelho
Marlete Sandra Diedrich
Maura Alves de Freitas Rocha
Mônica de Souza Serafim
Ormezinda Maria Ribeiro
Roberto Carlos Assis
Sandro Luis Silva
Sostenes Cezar de Lima
Vania Maria Lescano Guerra
Vivian Orsi

Sumário

Expediente.....	2
Sumário	5
Apresentação	6
Estudos Linguísticos: tendências e perspectivas	6
Artigos	16
Argumentação e <i>ethos</i> em debates televisivos sobre futebol	16
Os sobrenomes dos alunos do IFRS <i>campus</i> Bento Gonçalves: um estudo onomástico	46
A introdução do relatório de estágio supervisionado: uma análise retórica.....	67
Prática Colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural	89
Ferdinand de Saussure e o <i>Curso de Linguística Geral</i> : questão de pontos de vista.....	121
O <i>ethos</i> pretensioso nos manuais de como fazer <i>fanfictions</i> : uma abordagem discursiva.	131
Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor	146
Operações de Reescrita realizadas por alunos de 8ª série no Gênero Artigo de Opinião ..	167
Ergatividade x transitividade: um estudo em construções médias em artigos científicos de diferentes áreas do conhecimento	185
O Rio de Janeiro e a mulher no léxico de canções da bossa nova	204
A alusão: um movimento de escrever e ler em <i>Água Viva</i> de Clarice Lispector	221
Os conceitos semânticos de afetação e de mudança de estado em uma análise construcional dos verbos do PB.....	242
Das inter-relações entre obra terminográfica, tema e público-alvo: elaborando a árvore de domínio de um vocabulário de Culinária para tradutores	267
A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua	289
Tipos de argumentos utilizados nos anúncios publicitários das Havaianas	308
O predicado <i>parecer</i> na história do português: o caso particular das construções com alçamento de constituintes	334
O trabalho com a pontuação em Sala de Apoio: mediações colaborativas e pedagógicas	354
Impacto da leitura intensiva em língua inglesa no repertório lexical: uma análise quantitativa	385
<i>La Traviata</i> (Verdi, 1853) sob a ótica da tradução poética: vertendo “ <i>Un dì felice, eterea</i> ” para o português e o inglês	412

Apresentação

DOI: 10.14393/DL21-v10n1a2016-1

Estudos Linguísticos: tendências e perspectivas

I want to single out the inevitability of our personal involvement in our research projects and trace it ultimately to the performative character of our scientific assertions and, more importantly, the regressive infinity of such a claim. I further argue that this, in its turn, has the further consequence that our research always has an immediate impact on our lives as well as the lives of those around us, a point that may not be all that self-evident to many. I conclude by arguing that it is time we took these conclusions in their stride and accepted the fact that some form of militancy in the cause of those about whose lives we conduct our research is not something we might embark on after we have done our jobs as researchers, but something that must be regarded as part and parcel of our very jobs. (RAJAGOPALAN, 2012, p. 2)

A presente edição da revista *Domínios de Linguagem* reúne artigos de temas variados e traz importantes reflexões teórico-analíticas sob a ótica de diferentes perspectivas teóricas que abarcam os estudos linguísticos. Digo importantes porque acredito que toda reflexão acadêmico-científica irá, de alguma maneira, afetar o meio em que atuamos e as pessoas nele envolvidas, tendo em vista o caráter performativo de nossas asserções científicas, como pontua Rajagopalan no excerto em epígrafe e, por isso mesmo, estará sempre ligada a questões éticas. Em outras palavras, quando entendemos língua(gem) como uma instância política e performativa (AUSTIN, 1976), não podemos deixar de levar em consideração nosso comprometimento ético com o que enunciamos quando teorizamos sobre língua(gem). Como assevera Rajagopalan (2012, p. 99),

[...] thanks to Austin and others, we know now that description is but another name for constativity and that pure constativity is but a mirage! So the earlier linguists admit the inalienable performativity of their own work, the better.

In point of fact, the politics of militancy is not option but a natural corollary of their work as researchers.¹

Nessa mesma linha de pensamento, Cameron et al. (1992) nos lembram sobre o caráter subjetivo que sempre acompanha nossas pesquisas, uma vez que, como pesquisadores, estamos sempre posicionados sócio, histórica e ideologicamente (e, eu acrescentaria, teoricamente). Assim, é inevitável que essa subjetividade, que é constitutiva desse processo, nos acompanhe nas pesquisas nas quais nos envolvemos. Por outro lado, os autores ressaltam que ela (essa subjetividade) não deve ser vista como um ponto negativo, mas como “um elemento presente nas interações humanas que incluem nosso objeto de estudo” (CAMERON et al., 1992, p. 5), que é a língua(gem).

Pensar a língua(gem) hoje significa estar aberto para pensar também novas epistemologias e o redimensionamento de conceitos que, até bem pouco tempo, eram conceitos confortavelmente estáveis, como os conceitos de território, identidade, identidade nacional, sujeito, dentre tantos outros. No âmbito de fenômenos como o da globalização, por exemplo, esses conceitos precisaram ser revistos à luz de novos paradigmas, no sentido kuhniano. E, dentro desse panorama, o próprio conceito de língua(gem) passou a ser repensado, sob vários aspectos e perspectivas. E é dentro de um contexto assim, multifacetado, que apresento esta edição da revista *Domínios de Lingu@gem*.

O volume conta com 19 artigos que versam sobre diferentes temáticas – à luz de perspectivas teóricas variadas – quais sejam: Tradução; Terminologia; estudos sobre Léxico; Semântica (lexical e argumentativa); Ensino e Aprendizagem de línguas; Linguística Geral; Análise do Discurso e leitura e produção de texto em

¹ [...] graças a Austin, sabemos agora que descrição não se não um outro nome para constatividade e que mera constatividade não passa de uma miragem! Então, quanto mais cedo os linguistas admitirem a performatividade inalienável de seus próprios trabalhos, tanto melhor. Na verdade, a política da militância não é uma opção, mas sim um corolário natural de seus trabalhos enquanto pesquisadores. (Tradução nossa para o trecho citado).

língua materna. Vale ressaltar ainda que esses 19 trabalhos são assinados por pesquisadores de diversas instituições de ensino e pesquisa de todo o país. Trata-se, portanto, de um volume bastante diversificado e bem representado do ponto de vista institucional.

No primeiro artigo deste volume, **La Traviata (Verdi, 1853) sob a ótica da tradução poética: Vertendo “Un dì felice, eterea” para o português e o inglês**, os autores Andréia Riconi e Davi Silva Gonçalves iniciam seu texto com uma citação de Walter Benjamin, para problematizar as nuances do processo tradutório e promover uma reflexão sobre questões que envolvem literatura, tradução poética e o que, nesse percurso tradutório, se escolhe privilegiar.

O segundo artigo, **O Rio de Janeiro e a mulher no léxico de canções da bossa nova**, de Beatriz Daruj Gil, enquadra-se dentro dos estudos do léxico, e se ocupa do levantamento, da organização e da análise do léxico de um conjunto de sete canções da bossa nova cujo tema é a cidade do Rio de Janeiro. Tomando como base teórica os pressupostos fundamentados nos estudos do léxico (BIDERMAN, 2001; COSERIU, 1977; POTTIER, 1978; VILELA, 1994) e em princípios da análise crítica do discurso sociocognitiva (VAN DIJK, 2003a, 2003b), o objetivo principal da autora foi “descrever exclusivamente as relações entre o Rio e a mulher por meio das escolhas lexicais”.

O terceiro artigo que compõe o volume, de autoria de Claudiana Narzetti e Ayene Nobre, é de natureza bibliográfica e histórica e intitula-se **A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua**. As autoras propõem uma revisão da teoria dos códigos restrito e elaborado, do sociólogo da linguagem Basil Bernstein, a fim de investigar se essa teoria pode, atualmente, oferecer elementos para a elaboração de metodologias de ensino de língua materna. O ponto de vista escolhido foi o das reflexões recentes, elaboradas no campo da Linguística, sobre as modalidades oral e escrita da língua.

No artigo **O trabalho com a pontuação em Sala de Apoio: mediações colaborativas e pedagógicas**, Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Renilson José

Menegassi abordam as mediações colaborativas e pedagógicas no âmbito de formação contínua do professor de uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua (SAALP). Mais especificamente, os autores focam a situação de trabalho de ensino da pontuação e justificam a escolha da SAALP “em virtude de que as ações educativas nesse contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita”.

Também o estudo de Denize Terezinha Teis, Fabiane Moser e Mirtes Aparecida Teis, relatado no artigo **Operações de Reescrita realizadas por alunos de 8ª série no Gênero Artigo de Opinião**, está relacionado ao tema leitura e produção de texto em língua materna e objetivou identificar quais são as principais operações linguísticas realizadas na reescrita de textos. O trabalho foi resultado da aplicação de uma sequência didática do gênero artigo de opinião que previa a produção de um texto desse gênero a partir da temática “A televisão na vida das pessoas”.

Na sequência, e também dentro da temática de ensino-aprendizagem de línguas, neste caso língua estrangeira (Inglês), o artigo intitulado **Impacto da leitura intensiva em língua inglesa no repertório lexical: uma análise quantitativa**, de Leidiane Cardoso de Oliveira e Eduardo Batista da Silva, apresenta os resultados de um estudo que teve como objetivo principal investigar até que ponto a exposição recorrente a textos escritos, contendo as palavras mais comuns do inglês, promove a aquisição incidental de vocabulário. Os objetivos específicos do estudo foram: 1) conscientizar professores e pesquisadores a respeito da relevância da leitura na aula de inglês e 2) discutir aspectos quantitativos relacionados ao vocabulário. O estudo busca sustentação a partir de contribuições da Linguística de *Corpus* e da Linguística Aplicada.

Outro estudo aqui relatado que se situa no campo da tradução, mas com o foco na Terminologia, é o artigo **Das inter-relações entre obra terminográfica, tema e público-alvo: elaborando a árvore de domínio de um vocabulário de Culinária para tradutores**, de Elisa Duarte Teixeira. Seu trabalho buscou discutir “as implicações da escolha de um público-alvo específico – o tradutor – para o fazer

terminológico de uma subárea específica: a Culinária”. O estudo aborda as subclasses semânticas dos ingredientes e, a partir da árvore de domínio proposta, apresenta uma análise das definições e dos conceitos do campo semântico “tempero(s)”.

Partindo da base teórica hallidiana, em sua proposta Sistêmico-Funcional, o artigo intitulado **Ergatividade X Transitividade: Um Estudo em Construções Médias em Artigos Científicos de Diferentes Áreas do Conhecimento**, de autoria de Fernanda Beatriz Caricari de Moraes, relata uma pesquisa que buscou analisar as construções médias utilizadas em artigos científicos – coletados aleatoriamente – em diversas áreas do conhecimento. As construções encontradas foram levantadas e analisadas com a ajuda de ferramentas computacionais do programa WordSmith Tools (SCOTT, 2008), que possibilitaram um trabalho mais amplo, a partir de um grande número de textos.

No artigo **O predicado parecer na história do português: o caso particular das construções com Alçamento de constituintes**, Gustavo da Silva Andrade apresenta os resultados de um estudo que teve como objetivo primeiro investigar e descrever construções com Alçamento, “instanciadas pelos predicados parecer³, verbo modalizador ou atributivo, e parecer⁴, verbo epistêmico que marca evidência indireta para a percepção de um evento, que, dentro da literatura linguística, tem recebido especial interesse em decorrência de seus expedientes semântico, pragmático e discursivo”. O autor esclarece que seu objetivo era chegar a uma análise dos aspectos pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos dessas construções ao longo da sincronia composta pelos séculos XVIII, XIX e XX.

Inscrito no campo da Semântica Argumentativa, o artigo **Tipos de argumentos utilizados nos anúncios publicitários das Havaianas**, de Henrique Campos Freitas e Mayra Natanne Alves Marra, traz uma análise dos recursos semântico-argumentativos presentes em 21 anúncios publicitários da marca Havaianas. Com base nos postulados teóricos de Perelman & Tyteca (1996, 2002), Fiorin (2015), Reboul (2004) e Abreu (2002), os autores buscaram identificar quais são os tipos de argumentos mais utilizados nesses anúncios e como os tipos de

argumento são utilizados no gênero "anúncio publicitário". A partir das análises mostradas, é possível perceber como a linguagem da persuasão funciona a partir do uso de técnicas argumentativas específicas.

Na sequência, o artigo **Os sobrenomes dos alunos do IFRS campus Bento Gonçalves: um estudo onomástico**, de Kleber Eckert, relata os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo principal foi traçar um perfil antroponímico completo dos estudantes do IFRS campus Bento Gonçalves que estiveram regularmente matriculados no ano de 2015. O autor situa seu estudo no campo de investigação das ciências da linguagem, mais especificamente na Lexicologia. Parte, então, de um levantamento dos 20 sobrenomes que ocorrem com mais frequência, os quais foram divididos por origem étnica e analisados histórica e etimologicamente, levando em conta também os usos desses sobrenomes no Rio Grande do Sul e no Brasil. Discute, dessa forma, questões inerentes à Onomástica e, dentro dela, a Antroponímia, para mostrar a estreita relação existente entre os sobrenomes dos alunos matriculados no *campus* e a região onde ele está localizado, sobretudo quanto à origem étnico-linguística desses sobrenomes.

Em seguida, o artigo de Letícia Lucinda Meirelles, intitulado **Os conceitos semânticos de afetação e de mudança de estado em uma análise construcional dos verbos do PB**, relata um estudo sobre os conceitos semânticos de afetação e de mudança de estado. Partindo das bases teóricas da Semântica Lexical, a autora mostra, contrariamente ao que propõem alguns autores, que esses conceitos não devem ser tratados como sinônimos. Situada no quadro teórico-metodológico da Gramática de Construções e da Semântica Lexical, a pesquisa investiga com verbos que denotam algum tipo de afetação ao seu argumento interno, em termos de suas propriedades semânticas e sintáticas e das construções de estrutura argumental em que podem ocorrer.

O artigo **Argumentação e *ethos* em debates televisivos sobre futebol**, de Lucas Martins Gama Khalil, tem como objetivo principal analisar o funcionamento da argumentação em debates de determinados programas esportivos televisivos. O

autor parte do pressuposto teórico de que, “embora todo texto tenha uma dimensão argumentativa, é nos textos argumentativos *strictu sensu*, de acordo com nomenclatura de Travaglia (1991), que podemos identificar, com uma regularidade mais manifesta, tipos de argumentos recorrentes”. Dentro desse quadro, o autor levanta a hipótese segundo a qual, em mesas-redondas de futebol, “além de determinados tipos de argumentos emergirem com recorrência, a questão do *ethos* exerce um papel fundamental”. A discussão apresentada parte de um contraponto entre os debates de dois programas esportivos, um da televisão aberta e outro da televisão fechada, para abordar as diferentes constituições das imagens dos enunciadores nessas situações de argumentação.

Uma abordagem reflexiva nos é apresentada no artigo **Ferdinand de Saussure e o Curso de Linguística Geral: questão de pontos de vista**, de Aline Rubiane Arnemann e Patrícia dos Santos. Nele, as autoras apresentam ponderações a partir de questionamentos elaborados por estudiosos e pesquisadores da área de Linguística sobre o *Curso de Linguística Geral*, de autoria atribuída a Ferdinand de Saussure. As autoras partem das reflexões de Bouquet (2009), Normand (2009), Arrivé (2010), Fiorin et al (2013) e Flores (2013) para “evidenciar possíveis articulações, a partir do ponto de vista desses estudiosos a respeito das questões saussurianas sobre a importância dos postulados do Curso de Linguística Geral para a Linguística Moderna”. Para elas, é a partir dessas reflexões que se fazem em torno do *Curso de Linguística Geral* que se pode continuar significando a história da Linguística Moderna.

Outro estudo que trata do processo ensino-aprendizagem de língua materna está relatado no artigo **Prática Colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural**, de Patrícia Fabiana Bedran e Selma Maria Abdalla Dias Barbosa. A pesquisa, de base qualitativa, embasada na perspectiva sociocultural, teve como objetivo discutir questões relacionadas à aprendizagem colaborativa, no que concerne às concepções sobre essa prática, apresentadas por professores-aprendizes em um curso de formação inicial de professor de língua. Mais

especificamente, objetivou-se “desvelar as concepções sobre a prática de colaboração, apresentadas por professores em formação inicial, de um curso de Licenciatura em Letras, bem como refletir sobre as implicações dessas concepções na e para a formação desses profissionais”.

Na sequência, o volume apresenta mais um artigo que integra a temática Leitura e Produção de Textos em Língua Materna. Trata-se do artigo **O *ethos* pretensioso nos manuais de como fazer *fanfictions*: uma abordagem discursiva**, de Pollyanna Zati Ferreira. Neste artigo a autora discute a questão do *ethos* construído na prática discursiva da *fanfiction*, no que concerne especificamente ao uso da língua portuguesa. Para ela, os manuais de como fazer *fanfictions* possuem um *ethos* pretensioso quando se trata do uso da língua portuguesa. Para discutir a questão, a autora toma como base a noção de *ethos* desenvolvida por Dominique Maingueneau (2008b). O *corpus* usado para a pesquisa constitui-se, basicamente, de textos que se intitulam como “manuais de como fazer *fanfictions*”, encontrados em sites e blogs relacionados às *fanfictions* e de textos normativos presentes no *blog* Liga dos Betas.

Ainda dentro dessa mesma temática (Leitura e Produção de Textos em Língua Materna), Valdete Aparecida Borges Andrade e Elisete Maria de Carvalho Mesquita apresentam, em seu artigo **A introdução do relatório de estágio supervisionado: uma análise retórica**, os resultados de um estudo que objetivou identificar qualitativamente a organização retórica da introdução do gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por alunos dos cursos de Letras e de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para as autoras, “o estudo desse gênero, produzido por públicos diferentes, mas com os mesmos propósitos comunicativos é, no mínimo, instigante, pois pode revelar aspectos importantes do funcionamento desse gênero”. Uma das contribuições relevantes do estudo foi a mostrar as diferenças e as semelhanças, na composição do gênero em questão, no que concerne aos aspectos retóricos, ao propósito comunicativo e à distribuição das informações, em áreas distintas.

Para provocar uma discussão sobre os processos de ler e escrever na contemporaneidade, o artigo de Valdicléa Souza, intitulado **A alusão: um movimento de escrever e ler em Água Viva de Clarice Lispector**, discute a alusão sob uma nova perspectiva teórica, “em que ela deixa de ser uma figura de linguagem menor e assume um lugar de mediadora entre o linguístico e o discursivo”. Para a autora, a alusão pode ser considerada como “uma estratégia de ler e escrever que permite ao leitor e ao autor um movimento ininterrupto, linear, mas também em espiral, entre o dentro e o fora. Para ela, o “movimento de ir, vir e devir, impulsionado pela alusão, possibilita a construção do sentido, quando revela, através das categorias da metáfora e da metonímia, do dito/não-dito/ausência/presença, da memória discursiva e da intertextualidade, o jogo alusivo construído pelo autor e pelo leitor em *Água Viva*, de Clarice Lispector”.

Por fim, o artigo de Wagner Rodrigues Silva e Bruno Gomes Pereira, **Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor**, relata os resultados de uma pesquisa de base documental e qualitativa que buscou caracterizar as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como “componentes curriculares catalisadores de saberes necessários à formação inicial do professor”. Para tanto, os autores desenvolveram uma análise crítica e comparativa entre as ementas das disciplinas de estágio supervisionado e as demais disciplinas da matriz curricular de uma Licenciatura em Língua Portuguesa.

Encerro esta apresentação agradecendo a todos os colaboradores – autores, pareceristas, revisores, editores – pelas valiosas contribuições para este volume da revista *Domínios de Lingu@gem* e convidando os leitores a uma leitura profícua dos artigos aqui reunidos, que espero propiciem reflexões valiosas e contribuam para aprofundar, de maneira significativa, os debates sobre os diversos temas e sobre as novas tendências envolvendo língua(gem), sob as mais variadas perspectivas.

Boa leitura!

Alice Cunha de Freitas
Universidade Federal de Uberlândia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. **How to do Things with Words**. 2. Ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

CAMERON, D. et al. **Researching Language: Issues of Power and Method**. London: Routledge, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Performativity and the claims of scientificity of modern Linguistics. **Revista D.E.L.T.A.**, 28:1, 2012 (85-103).

Argumentação e *ethos* em debates televisivos sobre futebol Argumentation and *ethos* in TV debates about soccer

Lucas Martins Gama Khalil*

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o funcionamento da argumentação em debates de determinados programas esportivos televisivos. Partimos da assunção de que, embora todo texto tenha uma dimensão argumentativa, é nos textos argumentativos *strictu sensu*, de acordo com nomenclatura de Travaglia (1991), que podemos identificar, com uma regularidade mais manifesta, tipos de argumentos recorrentes. Nessa perspectiva, a Semântica Argumentativa lida com várias categorizações tipológicas provenientes tanto da Retórica Clássica quanto da chamada Nova Retórica. Nossa hipótese reside na ideia de que, em mesas-redondas de futebol, além de determinados tipos de argumentos emergirem com recorrência, a questão do *ethos* exerce um papel fundamental. Para desenvolver essa discussão, realizaremos um contraponto entre os debates de dois programas esportivos, um da televisão aberta e outro da televisão fechada, a fim de abordar as diferentes constituições das imagens dos enunciadores nessas situações de argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação.
Ethos. Futebol.

ABSTRACT: This article aims to analyze the functioning of argumentation in debates of some sports TV shows. We assume that, although every text has an argumentative dimension, it is in *strictu sensu* argumentative texts, according nomenclature by Travaglia (1991), that we can identify, with a more manifest regularity, types of recurring arguments. Considering this perspective, Argumentative Semantics deals with several typological categorizations derived both from the Classical Rhetoric as the so-called New Rhetoric. Our hypothesis is based on the idea that in debates about soccer in TV shows, besides presenting some types of arguments with recurrence, the question of the *ethos* plays a crucial role. To develop this discussion, we will explore a counterpoint between the debates of two sports TV shows, one of the broadcast television and one of the cable television, in order to discuss the different constitutions of images of enunciators into these situations of argumentation.

KEYWORDS: Argumentation. *Ethos*. Soccer.

1. Introdução

Os programas esportivos de televisão, que, no Brasil, conferem espaço privilegiado ao esporte mais popular do país, o futebol, geralmente apresentam em seus formatos, além de notícias e reportagens, partes denominadas “debates” ou “mesas-redondas”. Essa constituição bipartida reflete uma divisão não raras vezes reivindicada no interior do campo jornalístico:

* Mestre e doutorando em Estudos Linguísticos. Docente do Departamento de Línguas Vernáculas (DLV) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

entre a “informação” propriamente dita, supostamente dotada de neutralidade, e a “opinião”, fruto de posicionamentos tidos como subjetivos e parciais. Embora assumamos que tal divisão pouco corresponda àquilo que ocorre com a língua em uso (tendo em vista que todo texto, mesmo os tidos como “neutros”, possuem uma orientação argumentativa¹), pode-se observar que, nesses debates e mesas-redondas, o espaço para a argumentação torna-se mais validado, na medida em que os debatedores explicitamente entram em concordância ou em polêmica diante de fatos e assuntos cujas interpretações tendem a ser mais passíveis de variação, por exemplo: “As recorrentes demissões de técnicos no Brasil são necessárias ou atrapalham o desenvolvimento dos clubes de futebol?” ou “Até que ponto a tecnologia pode interferir na arbitragem?”.

Essa maior explicitação na discussão de opiniões ocorre porque o debate, de acordo com nomenclatura de Travaglia (1991), se constitui como um texto argumentativo *strictu sensu*, conceito definido a partir de certas antecipações que o locutor realiza acerca de seu alocutário: se o locutor vê o alocutário como alguém que discorda de suas teses, estamos diante de um discurso da transformação, o que resulta nos já citados textos argumentativos *strictu sensu*; caso contrário, se o locutor antecipa a imagem de um alocutário que é adepto de suas teses, tratar-se-ia do discurso da cumplicidade. Considerando a argumentatividade como característica intrínseca de toda e qualquer atividade discursiva, o autor propõe uma oposição entre textos argumentativos não *strictu sensu*, englobando inclusive as produções nas quais se manifesta o discurso da cumplicidade, e textos argumentativos *strictu sensu*, como é o caso do debate, do artigo de opinião, do editorial, dos programas eleitorais, dentre outros.

Ao definirmos o debate como um gênero argumentativo por excelência, é necessário que discutamos brevemente o que se entende por “argumentar” e “argumentação”. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 50), argumentar “é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento”. Dessa concepção, podemos destacar que não é preciso que haja uma discordância total entre interlocutores para que se tenha uma

¹ Na manchete “Brasil é goleado pela Alemanha e vê morrer o sonho do título em casa”, uma dentre as muitas que circularam após o jogo dos 7 a 1 ocorrido na Copa do Mundo em 2014, as próprias escolhas sintáticas e lexicais evidenciam uma orientação argumentativa específica, por mais que se trate de um texto que reivindique certa neutralidade. A voz passiva, mesmo sendo menos comum que a voz ativa, é empregada a fim de topicalizar o Brasil, colocado em destaque na manchete (se imaginássemos um jornal alemão, provavelmente o tópico seria outro). Além disso, a expressão “vê morrer o sonho”, em toda a sua dramaticidade, só poderia provir de um enunciador que interpreta, de alguma forma, o acontecimento em questão como frustrante.

argumentação; mesmo havendo certa concordância, os argumentos podem agir no sentido de aumentar a adesão a uma tese. Fiorin (2015, p. 22) cita a etimologia da palavra “argumento” (que é da mesma família de argênteo, argentaria, *argent* etc.) para asseverar que o “argumento é o que realça, o que faz *brilhar* uma tese [grifo nosso]”. Argumentar, de acordo com Mosca (1999, p. 17), também “significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas”. Já Abreu (2005) diferencia o gerenciamento da informação, que contribui para convencer o outro no plano das ideias, e o gerenciamento da relação, que contribui para convencer o outro no plano das emoções. O autor ainda lembra que o sentido de “convencer” não deve ser tomado como “vencer o outro”, mas sim como “vencer junto/ vencer com o outro”, raciocínio que corrobora a interdependência entre os gerenciamentos da relação e da informação. Voltaremos a essa questão quando analisarmos o papel do *ethos* nos debates acerca de futebol em programas esportivos.

Neste artigo, analisaremos duas mesas-redondas de futebol presentes em diferentes canais, um na televisão aberta (programa *Jogo Aberto*, da Rede Bandeirantes) e outro na televisão fechada (programa *Bate-Bola*, da ESPN Brasil). Nosso objetivo não é realizar uma descrição exaustiva do funcionamento desses programas, mas antes evidenciar algumas das estratégias argumentativas que emergem com recorrência. Além disso, pretendemos discutir a hipótese de que, em debates futebolísticos, algumas das principais estratégias argumentativas estão ligadas à constituição dos *ethé* dos debatedores e, conseqüentemente, de um *ethos* dos próprios programas como um todo. Para desenvolver essa discussão, optamos por dividir o artigo em três seções: na primeira delas, focalizaremos a noção de *ethos* e a sua importância para a argumentação; na segunda seção, apresentaremos alguns apontamentos sobre os materiais de análise supracitados; por fim, a terceira seção, em tom de conclusão, associará as reflexões teóricas sobre *ethos* e argumentação ao nosso objeto de estudo, direcionando-se para uma especificação mais pontual dos fatores envolvidos em tais debates.

2. Argumentação e *ethos*: alguns apontamentos teóricos

No interior dos estudos da argumentação, sejam eles calcados na Retórica Clássica, na Semântica da Enunciação, na Nova Retórica etc., muitos são os esforços voltados para a tipologização das estratégias argumentativas ou, pelo menos, para uma caracterização geral dos lugares (*topoi*) aos quais os enunciadores recorrem para elaborar os seus argumentos. Vejamos

algumas dessas possibilidades de tipologização antes de nos atermos à questão do *ethos*, foco deste trabalho.

Os gregos definiam como uma das operações da Arte Retórica a *inventio*, que, ao contrário do que sua tradução para o português pode dar a entender, não significava uma “invenção” de argumentos por parte do enunciador, mas a busca por “argumentos disponíveis numa espécie de inventário” (FIORIN, 2015, p. 94). Esses locais virtuais que os enunciadores acessam são classificados, nos *Tópicos* de Aristóteles, como: o *lugar da quantidade*, em que se afirma a superioridade ou a inferioridade de algo por razões quantitativas; o *lugar da qualidade*, em que se contesta a primazia do numérico, valorizando antes o único, o raro, o especial; o *lugar de ordem*, em que se “afirma a superioridade do anterior sobre o posterior, das causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades” (ABREU, 2005, p. 86); o *lugar da essência*, que caracteriza indivíduos ou objetos como verdadeiros representantes da essência de uma espécie ou categoria; o *lugar de pessoa*, que recorre a atributos valorizados em relação ao homem: sua dignidade, mérito, importância; e o *lugar do existente*, em que se privilegia aquilo que existe em detrimento do que não existe ou do que é apenas possível.

A título de exemplificação, nas mesas-redondas de futebol, muitos dos argumentos recorrentes podem ser relacionados aos lugares que acabamos de citar. O lugar da quantidade, por exemplo, é “acessado” para justificar a maior tradição de um time em relação a outro por meio da comparação entre o número de títulos conquistados por cada um dos times. Quando, recentemente, o meio-campista Alex aposentou-se, muito se discutiu acerca da escassez de “camisas dez” no Brasil e a falta que o referido jogador faria ao nosso futebol. Recorreu-se tanto ao lugar da essência, pois ele representaria o padrão de uma categoria (“camisa dez”), quanto ao lugar da qualidade, que valoriza o raro, o único. O lugar da pessoa geralmente entra em cena quando os debatedores avaliam e condenam faltas perigosas, as chamadas “entradas criminosas”, segundo o jargão futebolístico. O mesmo lugar é fonte também para o argumento de que se deve poupar um jogador em condições físicas ruins para que ele não venha a ter uma lesão mais grave; o mais importante seria a integridade física do jogador e não o jogo. Quanto ao lugar da ordem, podemos citar as críticas feitas a Neymar quando o jogador, em 2010, atuando pelo Santos, desrespeitou o treinador Dorival Júnior por causa de uma decisão que este tomou durante um jogo. Na época, diversos comentaristas alegaram que o desrespeito à hierarquia era um forte indício de que o sucesso havia “subido à cabeça” do jovem jogador. Como exemplo de argumentação baseada no lugar da existência, um tipo de tese bastante

comum é a de que determinado time deve privilegiar um torneio em detrimento de outro, em uma situação na qual as possibilidades de se conquistar a competição preterida tornam-se remotas; dar-se-ia privilégio, portanto, àquilo que é mais palpável, e não ao “improvável”.

O tratamento dos *topoi* na teoria semântica proposta por Ducrot (1989) toma uma direção diferente, na medida em que os lugares não são inventários de argumentos acessados pelo enunciador, mas princípios argumentativos que consideram a inscrição da argumentação na própria língua. Nessa perspectiva, é a presença de determinados operadores argumentativos que permite uma e não outra conclusão. Se o argumento é, por exemplo, “o time contratou pouco” (com o advérbio funcionando como operador argumentativo) e não “o time contratou um pouco”, uma das formas tópicos levaria à conclusão de que “o time enfrentará/ poderá enfrentar dificuldades na temporada”. No entanto, isso não resulta fatalmente na anulação de outra possível conclusão, embora menos provável: pode-se concluir que o time terá sucesso, por exemplo, caso um dos interlocutores sustente que as poucas alterações no elenco, de uma temporada para outra, garantiriam um maior entrosamento ao time.

Em seu *Tratado de Argumentação*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) não negam o papel dos lugares na instauração de acordos que fundamentam os pontos de partida de uma argumentação. Entretanto, optam por propor uma nova tipologização de argumentos, que se baseia em dois amplos grupos: aqueles que se sustentam a partir de processos de ligação e aqueles que se sustentam a partir de processos de dissociação. No primeiro grupo, os autores identificam três subdivisões: a) os *argumentos quase lógicos* (como a tautologia, a definição, a transitividade, a inclusão, a probabilidade etc.), que se assemelham a um raciocínio lógico, embora suas conclusões não sejam necessárias; b) os *argumentos fundamentados na estrutura da realidade* (como a implicação, a sucessão, a causalidade, os argumentos por consequência etc.), que, apoiados na experiência, se valem de relações consideradas existentes no mundo objetivo; c) os *argumentos que fundamentam a estrutura do real* (como o exemplo, o modelo e a ilustração), que também se apoiam na experiência, mas lidam com o real tentando moldar e explicar sua estrutura, “fazendo que entre as coisas apareçam nexos antes não vistos, não suspeitados” (REBOUL, 2004, p. 181).

Já os *argumentos por dissociação de noções* são aqueles que assinalam a vinculação indevida entre pares que geralmente aparecem associados, como essência/aparência, meio/fim, teoria/prática. No âmbito da argumentação futebolística, um recorrente argumento que se vale da dissociação de noções é o que aponta para uma dissociação entre custo e benefício. A

princípio, poder-se-ia partir de um acordo segundo o qual o jogador contratado por um preço alto tende a dar um maior retorno técnico ao time. No entanto, para explicar o fracasso de algumas contratações, os debatedores esportivos geralmente empregam a dissociação entre as noções citadas, gerando inclusive uma *lexia* composta em expressões como “relação *custo-benefício*”. Em matéria do *site* UOL, de junho de 2011, intitulada “Após dez meses, Palmeiras paga R\$ 800 mil por jogo e R\$ 5 milhões por gol de Valdivia”, argumenta-se no sentido de evidenciar que, embora o jogador tenha custado caro ao clube, suas constantes lesões e más atuações causaram prejuízo ao clube ao invés de benefícios dentro de campo.

Fiorin (2015) lembra que, além dos argumentos que se concentram na organização do próprio discurso, isto é, no *logos*, outras estratégias argumentativas podem recorrer com uma maior intensidade aos demais elementos já previstos na Retórica Clássica: o *ethos* (imagem de si que o enunciador edifica ao construir seu discurso) e o *pathos* (disposições assumidas pelo auditório). O recurso ao *pathos* torna-se manifesto, por exemplo, em peças publicitárias que apelam para a piedade do auditório com a finalidade de arrecadar recursos para pessoas que vivem em completa miséria. Não queremos afirmar com esse exemplo que o *pathos* ou o *ethos* só se fazem presentes em determinadas argumentações; pelo contrário, eles são características intrínsecas de toda situação argumentativa. O que eventualmente ocorre é um apelo maior a um ou outro elemento. No caso das mesas-redondas de futebol, lembramos nossa hipótese de que o *ethos* exerce um papel central nas estratégias desenvolvidas pelos enunciadores, em convergência com a proposta de cada programa televisivo.

A construção de um *ethos* não consiste somente e necessariamente em afirmações do enunciador sobre si próprio, mas, sobretudo, no modo como aquilo que ele diz suscita uma imagem fiadora de seu discurso. Para Aristóteles, o *ethos* só pertence à arte retórica (não constituindo “prova externa”) se a credibilidade do orador for resultado do próprio discurso. A Retórica Clássica, conforme Eggs (2013, p. 30), lidava com duas significações relacionadas ao termo *ethos*: uma, de sentido moral, englobava virtudes como honestidade, benevolência, equidade; outra, de sentido mais “objetivo”, relacionada à *héxis*, reunia noções como hábitos, modos, costumes. As três características demandadas para que o orador causasse uma boa impressão diante do auditório eram *phrónesis* (ponderação/ razoabilidade/ racionalidade); *areté* (sinceridade/ honestidade); e *eúnoia* (agradabilidade/ benevolência/ solidariedade). A primeira característica liga-se mais fortemente ao *logos*, a segunda ao próprio *ethos* de quem enuncia, e

a terceira ao *pathos*, tendo em vista que são qualidades que afetam diretamente as disposições do auditório.

Em sua *Retórica*, Aristóteles (2007, p. 23) defende que “há três espécies de meios de persuasão fornecidos pelo discurso oral. A primeira espécie depende do caráter pessoal do orador; a segunda resulta da inserção da audiência em determinado estado psicológico; a terceira espécie decorre da prova ou da prova aparente fornecida pelos termos do próprio discurso”. A primeira espécie, identificada ao *ethos*, é “alcançada por aquilo que é dito pelos oradores, e não pelo que o povo pensa a respeito de seu caráter antes do início do discurso” (ARISTÓTELES, 2007, p. 24).

A perspectiva de Ducrot (1987, p. 189) reforça a cisão entre o conhecimento que se tem do enunciador exteriormente à argumentação e a imagem construída por aquilo que se diz no próprio discurso. Na proposta desse autor, tal dissociação está calcada em sua teoria de que funcionam dois locutores com estatutos diferentes, um que se constitui como responsável pela enunciação e outro como o ser empírico:

[...] direi que o *ethos* está ligado a L, o locutor enquanto tal: é enquanto fonte da enunciação que ele se vê dotado de certos caracteres que, por contraponto, torna esta enunciação aceitável ou desagradável. O que o orador poderia dizer de si, enquanto objeto da enunciação, diz, em contrapartida, respeito a λ , o ser do mundo, e não é este que está em questão na parte retórica de que falo.

Para entender o porquê de uma enunciação soar aceitável ou desagradável sob o crivo de determinado auditório, é preciso que façamos referência à noção de estereótipo. De acordo com Amossy (2013, p. 126): “O orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo”. Em outras palavras, para que uma imagem se legitime como “adequada” a determinado discurso, ela deve dialogar com certas representações imaginárias cristalizadas e aceitas por determinados grupos. Esse funcionamento é também ressaltado por Maingueneau (2011, p. 99): “O poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido em valores socialmente especificados”.

Na perspectiva de Dominique Maingueneau, o *ethos* emerge não apenas no discurso argumentativo, mas em toda troca verbal. Esse conceito, na teorização do autor, não consiste em uma transposição completa do conceito homônimo da Retórica Clássica. Segundo ele, o estudo sobre o *ethos* não deve se pautar na assunção dessa noção como mero resultado de um

conjunto de estratégias e cálculos sobre os quais o enunciador tem absoluto controle. Trata-se, antes, de um dos muitos efeitos observáveis da inscrição do enunciador em uma formação discursiva. Maingueneau defende, além disso, que mesmo os textos escritos possuem uma “voz”, um tom relacionado à imagem do enunciador. Conforme propõe o autor, o conceito de *ethos* discursivo envolve um “caráter” e uma “corporalidade”:

O “caráter” corresponde a um conjunto de características psicológicas. A “corporalidade”, por sua vez, associa-se a uma complexão física e a uma maneira de se vestir. Além disso, o *ethos* implica uma maneira de se movimentar no espaço social, uma disciplina tácita do corpo apreendida mediante um comportamento global. (MAINGUENEAU, 2006, p. 271-272)

A interpretação do “caráter”, noção muito brevemente exposta na citação, não é concebida como a busca por aspectos psicológicos propriamente ditos, muito menos como apreensão do que “realmente se passa na cabeça do enunciador”. O objeto ao qual o teórico se refere consiste, diferentemente, em uma construção de leitura, uma representação sobre a constituição psicológica do enunciador resultante do modo como este gere a enunciação. Segundo Maingueneau (2010, p. 80), “a enunciação constrói certa “imagem” do locutor e configura um universo de sentido que corresponde a essa imagem”. Nessa perspectiva, o papel do auditório torna-se crucial, pois a delimitação específica de um *ethos* só tem razão de ser em função da possibilidade de estabelecer uma espécie de comunhão em relação aos ouvintes/leitores. Por esse motivo, o autor se refere à *incorporação*: ao mesmo tempo em que a enunciação confere “corporalidade” ao fiador de um discurso, “o destinatário incorpora, assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo” (MAINGUENEAU, 2006, p. 272). É com base na interdependência entre a constituição do *ethos* e as expectativas de auditórios específicos que pretendemos analisar, no tópico seguinte, a argumentação futebolística.

3. As mesas-redondas de futebol: análise de dois exemplos

Os materiais de análise, conforme adiantamos, são constituídos por duas mesas-redondas de programas esportivos. A primeira foi ao ar em 09 de junho de 2015 no programa Bate-Bola, da emissora ESPN Brasil, e o trecho escolhido traz como ponto de partida a demissão de Oswaldo de Oliveira, que trabalhava como técnico no Palmeiras. A segunda foi transmitida oito dias antes no programa Jogo Aberto, da Rede Bandeirantes, e os principais

objetos de discussão são a vitória do Palmeiras sobre o Corinthians ocorrida no dia anterior, além da contratação de um técnico estrangeiro, Juan Carlos Osório, pelo São Paulo. Tendo em vista que o debate do programa Jogo Aberto, numa segunda-feira, repercute os jogos do final de semana, traremos também outro trecho do Bate-Bola, porém em um dia pós-jogo, 07 de maio de 2015, a fim de compararmos com mais elementos a postura dos comentaristas de cada programa em relação aos resultados alcançados pelos times².

A discussão inicial da mesa-redonda do programa Bate-Bola, conforme adiantamos, é a demissão do técnico Oswaldo de Oliveira. Alguns aspectos relacionados são tratados pelos comentaristas, sobretudo a situação do Palmeiras no Campeonato Brasileiro e a especulação de um provável novo treinador, Marcelo Oliveira, que acabara de ser demitido do Cruzeiro. Logo nas primeiras falas dos comentaristas, uma tese fica implícita: a de que os treinadores brasileiros são frequentemente demitidos mais por um problema estrutural do futebol no país do que por uma suposta incompetência técnica. Paulo Caçade, um dos debatedores, cita o treinador do Santos, Marcelo Fernandes, que, mesmo tendo ganhado o Campeonato Paulista, enfrentando na final o próprio Palmeiras de Oswaldo, já começou a ser questionado no cargo depois de uma sequência de resultados ruins. Outro argumento levantado por Caçade é a incompatibilidade do calendário do futebol brasileiro com o calendário das competições internacionais, o que faz os times ficarem desfalcados no meio das competições:

Paulo Caçade: Então, é tão fragmentada essa temporada louca que a gente tem... agora, no meio da Copa América, você tira o Robinho do Marcelo Fernandes, que é um cara que faz a diferença, e fala assim: “pô, mas o seu trabalho não tá muito bom”. Cê fala: “mas o seu também não, porque o Robinho tá servindo à Seleção Brasileira e o senhor não fez nada”, que é o cartola. O cartola não faz nada. Vai lá na CBF... aplaudir...

O argumento mais amplo de que os problemas do futebol brasileiro são “estruturais”, envolvendo diversas esferas extracampo (como a dos “cartolas”, dirigentes dos clubes), é, aliás, um dos motes em vários programas de debates do canal ESPN Brasil. A estratégia argumentativa empregada nesses casos consiste em relações de causalidade, que, por sua vez, são *fundamentadas na estrutura do real*; valem-se, sob o crivo da experiência, de relações consideradas existentes no mundo real. Portanto, haveria muitas demissões de técnicos no

² As mesas-redondas às quais nos referimos estão transcritas em anexo.

Brasil pelo fato de o calendário prejudicar os times, de os cartolas se eximirem de culpa, de haver muita ansiedade da torcida por uma sequência de resultados positivos, dentre outros “fatos” verificados, de acordo com certo ponto de vista, na experiência.

No decorrer do debate, outros comentaristas põem em relevo, com tom de crítica, as sucessivas demissões de técnicos de futebol no Brasil. No trecho seguinte, por exemplo, o apresentador do programa, João Carlos Albuquerque, e o comentarista Gian Oddi, ao se confundirem sobre a trajetória de um treinador, Enderson Moreira, usam essa confusão como uma espécie de reforço da tese de que os clubes brasileiros sempre colocam a culpa de seus fracassos nos técnicos, demitindo-os incessantemente:

João Carlos: Ontem, aqui no Bate-Bola, eu disse o seguinte, ah... quando o Enderson Moreira tinha saído do Grêmio, *né*, quando ele veio pro Santos...

Gian Oddi: Não, foi no Grêmio, depois Atlético Paranaense [hesitando], *né*, foram três passagens muito rápidas do Enderson, a gente acaba até se... [rindo discretamente]

João Carlos: Eu acho que ele tinha saído do Grêmio, e aí foi contratado pelo Santos, então, enfim...

Ainda problematizando o acerto ou erro da demissão do técnico do Palmeiras, os comentaristas se valem de números, tendo em vista que tais recursos passam a impressão de um acesso direto aos fatos, isto é, àquilo que, a princípio, se imporá a todos. Os “fatos”, de acordo com a tipologização de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), também consistem em argumentos fundamentados na estrutura do real.

João Carlos: Deixa eu mostrar uma tela aqui pra vocês, que é exatamente sobre o início do Palmeiras, é... numa comparação com dois campeonatos atrás, seis rodadas... pra vocês verem e fazerem uma avaliação... O aproveitamento desse ano, 2015, lembra muito o aproveitamento de 2012, quando o Palmeiras foi rebaixado pra segunda divisão. [mostra o quadro com os números e a comparação]. Então é... muito parecida essa campanha.

Gian Oddi: Eu acho essas comparações complicadas, João, porque assim... eu não sei, eu acho que... eu sei que é legal pra gente ter parâmetros históricos e tudo mais, mas eu acho que essas comparações muito complicadas porque você não sabe qual é a tabela de um campeonato, qual é a tabela de outro. Acho até que a tabela do Palmeiras nesse campeonato especificamente era uma tabela muito tranquila.

É importante destacar que o comentarista Gian Oddi, apesar de estar lidando com os mesmos números com os quais lida João Carlos Albuquerque, interpreta-os de uma maneira

peculiar, o que nos faz refletir sobre a não univocidade dos fatos. Mesmo os números, que configurariam uma realidade supostamente exata, podem ser alvo de leituras distintas. Se João Carlos argumenta que as campanhas do Palmeiras de 2012 (ano do rebaixamento) e 2015 são parecidas, o que poderia levar à conclusão de que o time realmente precisou de uma mudança técnica, Gian Oddi acrescenta a isso que a tabela (os times que o Palmeiras enfrentou nas seis primeiras rodadas) do atual ano era relativamente mais fácil, argumento que dá uma dimensão ainda maior aos números no sentido de alertar para uma situação grave do time. Oddi se valeu da dissociação entre as noções de fato e consequência, um dos pares apontados pela Nova Retórica. Em outras palavras, por mais que os números sejam semelhantes, as consequências, segundo o comentarista, podem não ser as mesmas; o time pode terminar o campeonato numa situação ainda pior ou, pelo contrário, se salvar do rebaixamento sem dificuldades. Aliás, a famosa máxima futebolística, “O futebol é uma caixinha de surpresas”, serve, de certa forma, como lugar comum para esse tipo de refutação dos números apresentados.

Após a discussão acerca dos números do Palmeiras no Campeonato Brasileiro, que mantinha o debate focalizado na demissão de Oswaldo de Oliveira, levanta-se a questão do número de sócio-torcedores do Palmeiras, que teve um impulso muito grande no começo de 2015, com mais de cinquenta mil novos sócios, mas cuja adimplência caiu consideravelmente no mês de maio. Com relação a essa problemática, o comentarista Paulo Calçade recorre ao argumento da sucessão, em que interpreta A como consequência de B pelo fato de o segundo preceder o primeiro.

Calçade: O Palmeiras teve uma queda no Avanti, *né?*

Gian Oddi: Muito mais ligada ao aumento de preço...

Calçade: Mas aí é que tá, o Avanti, que é o projeto de Sócio-Torcedor da Palmeiras, ele foi... ele serviu de termômetro desse momento de recuperação. Então, final do ano, quando o time bateu na trave, ficou ali pendurado, cai não cai, e não caiu e depois, com o volume de contratações, a euforia do torcedor veio junto, veio junto, veio junto...

João Carlos: O não cair, o estádio novo, *né*, foi como um título.

Calçade: Exatamente, como um título, e os preços também aumentaram, só que agora o Palmeiras fez um reajuste. Só que o reajuste eu ainda tenho algumas dúvidas, no valor desse programa... ele combina justamente com esse momento de quebra de expectativa, que era a do torcedor, além de ser campeão paulista, mas era começar um Brasileirão bem, e não começou o Brasileirão bem e teve a derrota no Campeonato Paulista.

Observa-se que Gian Oddi aponta uma causa, aquela que seria mais óbvia, para a queda do número de sócio-torcedores: o reajuste da mensalidade. No entanto, Paulo Calçade assevera, apesar de não negar a possível influência do reajuste, que o declínio do programa de sócio-torcedor do Palmeiras coincide justamente com o mau momento do time, que perdeu a final do Campeonato Paulista e havia ganhado apenas uma de seis partidas no Campeonato Brasileiro. O comentarista infere, dessa forma, a inadimplência dos sócios como consequência de algo que veio antes, a série de resultados ruins, embora não possamos dizer em definitivo se essa foi realmente a causa.

Ao discutir mais a fundo os resultados do time no campeonato, Juan Pablo Sorín, o outro comentarista que compunha a mesa, realiza o seguinte comentário: “Só pra completar [pedindo autorização]. O Palmeiras ganhou do Corinthians lá no Itaquerão... Se é por torcida, o jogo mais importante até agora do Brasileirão [rindo] o Palmeiras ganhou”. O comentarista, mesmo em tom jocoso, privilegia o lugar da qualidade em relação ao da quantidade. Ainda que os números gerais sejam ruins, o jogo especial, único, contra o maior rival deveria ter sido levado em conta na avaliação do trabalho do técnico.

O último tópico discutido no bloco do programa recortado para análise é a provável contratação, pelo Palmeiras, de Marcelo Oliveira, técnico recém-demitido do Cruzeiro. Nesse ponto do debate, o apresentador dá a palavra, recorrendo a certa noção de autoridade, a Juan Pablo Sorín, que, pelo fato de ser ex-jogador do Cruzeiro, acompanha mais de perto o cotidiano do time mineiro e, *ipso facto*, as particularidades que envolveriam o trabalho do treinador:

Sorín: Primeiro, defender o trabalho do Marcelo, que até me surpreendeu também quando foi demitido do Cruzeiro no início do Campeonato Brasileiro onde ele foi campeão, depois de muitos anos o Cruzeiro não conquistava. [...] Acho que o Marcelo não tem nenhum problema ir para qualquer lugar do Brasil [...] tem muitos pontos similares com Oswaldo no trato com os jogadores... muito frontal, muito sincero e [ênfatisa] trabalha. Um treinador que gosta de trabalhar e modificou até seu perfil dentro de um clube onde ele chegou com muito, muito, sei lá... a torcida não gostava tanto dele por seu passado atleticano, mas todo mundo se inclinou a Marcelo Oliveira pelo seu trabalho. Eu acho que poderia acontecer a mesma coisa no Palmeiras caso ele fosse contratado, mas [faz um movimento com a mão] tem que trabalhar.

A argumentação de Sorín, cuja tese principal é a de que Marcelo Oliveira seria um bom técnico para o Palmeiras, é toda baseada na comparação com o trabalho de Marcelo no Cruzeiro. O “trabalho” é concebido como constituinte da essência desse técnico e, caso nós baseássemos

em uma explanação ducrotiana, o encadeamento argumentativo mais aceito para esse tipo de raciocínio seria: gostar de trabalhar, portanto êxito. Porém, tal argumentação não se vale meramente de um item lexical existente na língua (“trabalho”) e das orientações argumentativas que ele costuma adquirir. A essência do “gostar de trabalho” não aparece isoladamente, mas em aliança com a apresentação de fatos que comprovariam a competência do treinador, dentre eles, ter sido bicampeão brasileiro pelo Cruzeiro. Dessa forma, recorre-se a uma relação de causalidade (é bom técnico por conquistar títulos) para assumir a posição de que, mantendo essa essência, será também bom técnico em outro clube.

Comentadas algumas das estratégias argumentativas empregadas no trecho do debate do programa Bate-Bola, focalizemos agora o modo como o programa constrói um *ethos*, uma imagem de enunciador decorrente da própria situação de argumentação. Observamos que os comentaristas, por mais que tenham identificação com algum clube (como Sorín/ Cruzeiro), tentam criar um *ethos* de distanciamento, em que o mais importante é ser ponderado, racional, privilegiando, portanto, a gestão da *phrónesis* (conceito associado, na Retórica Clássica, à ponderação, à virtude intelectual, à racionalidade). O principal meio para se alcançar essa imagem é o abastecimento do *logos* com argumentos que, como podemos notar, geralmente se fundamentam na estrutura do real, nas assunções e relações que ganham estatuto de verdade a partir de uma “experiência compartilhada”.

Diversos outros aspectos contribuem para a produção, no programa Bate-Bola, desse *ethos* distanciado, racional e sério. Os turnos de fala são, salvo algumas exceções, respeitados. Vez ou outra é o apresentador que interrompe as falas, mas, na maioria dessas ocorrências, com expressões de concordância ou mecanismos fáticos, como: “Sim...”, “Exato”, “Isso!”, ou reforçando alguma palavra ou expressão dita por um dos comentaristas: “Na trave, exatamente...”. No trecho já citado em que Sorín começa dizendo “só pra completar”, essa expressão funciona como uma espécie de pedido de autorização, uma tentativa de se mostrar respeitoso em relação à fala do outro. O fundamental, portanto, é a deflagração de um espaço aparentemente civilizado, no qual todos exerceriam o direito de manifestar as suas opiniões. Mesmo quando há opiniões divergentes, a discussão, na maioria das vezes³, caminha para o

³ É importante não generalizarmos tal questão, pois, se fizermos uma rápida busca em *sites* de compartilhamento de vídeos, logo encontraremos discussões acirradas entre comentaristas de todos os canais, inclusive os da ESPN Brasil. O que queremos apontar, no entanto, é uma tendência seguida por esse programa, tendência essa que o torna peculiar, por exemplo, em relação ao Jogo Aberto.

consenso. O clima suave é corroborado pela câmera, que se movimenta lentamente em uma visão panorâmica do estúdio.

As características do *ethos* do programa emergem também na linguagem utilizada pelos comentaristas. Construções como “pujança econômica”, “temporada fragmentada”, “parâmetros históricos”, a nominalização negativa “o não cair”, dentre outras, embora não possam ser consideradas efetivamente eruditas, fazem parte do repertório natural do debate em questão. Como poderemos observar na comparação com o programa “Jogo Aberto”, trata-se de uma das peculiaridades que ajudariam a definir o Bate-Bola.

O tom sério que o programa busca sustentar não coíbe totalmente alguns momentos de descontração, como no seguinte excerto, em que o comentarista Paulo Calçade se aproveita de uma hesitação do apresentador para fazer uma brincadeira:

João Carlos: O Marcelo, com a personalidade, a transparência, a calma mineira dele, chegar num clube como o Palmeiras, se é que ele vai ser contratado. Que que *cê* acha? [faz gestos de quem está se lembrando de algo] Como é que lá o... quem que deu uma pirada aqui em São Paulo, outro dia?

Calçade: Ah, pirado aqui tem um monte de gente... [risadas de todos] Inclusive o apresentador desse programa aqui, ó.

João Carlos: Foi o Centurión [jogador argentino], ficou meio perdido...

Apesar de existirem algumas ocasiões como essa, nas quais os comentaristas brincam e riem entre si, podemos afirmar que a predominância é a de um caráter sério e ponderado. A descontração, quando ocorre, tenta não deixar transparecer o limite entre o comentarista e o torcedor. Salientemos essa última oração e o verbo “tentar”. Nas análises ora realizadas, não é nossa intenção, de modo algum, afirmar que a mesa-redonda do Bate-Bola é racional e neutra, até porque sabemos que neutralidade e linguagem são incompatíveis. Não cabe ao linguista decidir qual dos debates é mais bem articulado, qual recorre a melhores argumentos, e outras questões desse tipo, mas evidenciar as estratégias e os modos de gestão do discurso que estão envolvidos em cada situação de uso da língua. Em vista de tais ressalvas, podemos concluir que, de fato, o programa Bate-Bola “apaga” o torcedor; os comentaristas realizam suas colocações como se olhassem de fora (João Carlos Albuquerque, por exemplo, ao analisar uma entrevista de Paulo Nobre, presidente do Palmeiras, alega que consegue perceber o “lado torcedor” do dirigente) em relação a toda a emoção que envolve o futebol. Lembremos: essa *tentativa* de apagamento não significa, em nosso ponto de vista, a vitória da imparcialidade,

mas sim uma característica do *ethos* do programa visando à adesão de determinado tipo de público.

O debate do programa Jogo Aberto recortado para análise foi ao ar em uma segunda-feira, dia de “pós-jogo”, considerando que a maioria das rodadas dos principais campeonatos ocorre entre sábado e domingo. No dia anterior ao programa, o Palmeiras havia derrotado o Corinthians, seu maior rival, fora de casa, pelo placar de 2 a 0.

O programa se inicia com a apresentadora, Renata Fan, dizendo que estava ansiosa pelo debate. Quando começa a apresentar os seis comentaristas, quatro presentes no estúdio do programa, um em Minas Gerais e outro no Rio Grande do Sul, ela voluntariamente “pula” um deles, Ronaldo Giovanelli, deixando-o por último. A câmera focaliza Ronaldo e começa a tocar uma música cujo refrão repete a frase “engole o choro”, enquanto Éverton Guimarães, em Minas Gerais, e Denilson zombam de Ronaldo, um fazendo o sinal de “dois” com a mão e outro dançando ao ritmo da música, embora sentado. Logo após, troca-se a música para uma marcha fúnebre e a câmera sempre procura Ronaldo. Toda a zombaria deve-se ao fato de ele ter sido goleiro do Corinthians na década de 1990 e, principalmente, por assumir ser corintiano “roxo”, condição inseparável de sua função como comentarista.

Ao lado da imagem dos comentaristas, começa a ser transmitido o momento em que, na hora do jogo, um torcedor do Palmeiras fez sobrevoar um drone, pequeno veículo aéreo não tripulado, acima do estado do Corinthians. O drone continha estendida uma camisa do Guarani de Assunción, time que eliminara o Corinthians da Copa Libertadores uma semana antes. Os debatedores, com exceção de Ronaldo, riem da situação e a apresentadora estimula alguns comentários:

Renata Fan: Olha o que o fizeram lá em Itaquera, no céu de Itaquera, algum palmeirense...

[Denilson e Ronaldo interrompem e falam quase ao mesmo tempo]

Ronaldo: Dizem que o drone era de bateria B, se fosse de bateria A aguentaria o tranco. [Alusão aos rebaixamentos do Palmeiras para a série B]

Denilson: Ó, na moral, na moral, psss.... a Renata tá falando.

Renata Fan: A camisa do Guarani, Ronaldo, esse Guarani eu respeito, nem quero falar do Guarani né, porque de repente, né, porque vai que a gente [ela e o Internacional, seu time] se encontra numas das curvas da vida...

Denilson: Ô Renata, e outra coisa...

Ronaldo (elevando a voz): Deixa ela falar, rapaz, deixa ela falar, seu tapado, deixa ela falar aí!

Denilson: Fica na moral aí, fica na moral! [Começa a tocar “Engole o choro” novamente]

Denilson: E outra coisa, *cê* ta falando de B, que que *cê* quer falar de B, tio?

Ronaldo: Não, é que se a bateria fosse A ela aguentaria, mas a bateria era B então ela chegou, caiu no muro...

Denilson: E *cê tá* falando de B, *cê tá* falando de B?

O riso é utilizado como uma espécie de reforço para a tese geral de que “o meu time é maior/melhor que o seu”. A propósito, diferentemente do que ocorre no Bate-Bola, os comentaristas do Jogo Aberto não tentam se desvincular da paixão enquanto torcedores; pelo contrário, o movimento é o de afirmação desse lado emocional. Ronaldo Giovanelli, como já dissemos, torce para o Corinthians; Denilson, ex-jogador de São Paulo e Palmeiras, defende constantemente os dois clubes; Paulo Roberto Martins é santista; Ulisses Costas, apesar de não assumir um time explicitamente, costuma privilegiar o Palmeiras em seus comentários; a apresentadora Renata Fan torce para o Internacional; os outros dois comentaristas, que participam do debate a partir de um *link* entre o estúdio e seus respectivos estados (Éverton Guimarães em Minas Gerais e Chico Garcia no Rio Grande do Sul), sempre comentam em favor dos principais times de seus estados (Cruzeiro e Atlético Mineiro, em Minas Gerais, e Grêmio e Internacional, no Rio Grande do Sul). Podemos inferir, desse modo, que, embora haja diversas teses sendo levantadas durante o debate, a tese principal que sempre ressoa nas argumentações desses comentaristas é justamente a afirmação da grandeza de um clube em relação a outro, algo semelhante ao que geralmente ocorre entre torcedores de times rivais que se encontram segunda-feira de manhã no trabalho e discutem os jogos do fim de semana.

Ainda sobre o último excerto exposto, algumas estratégias argumentativas devem ser destacadas. Tendo em vista a identificação entre cada comentarista e determinado clube, os argumentos utilizados visam à desqualificação do adversário por meio da desqualificação dos times assumidos por eles. Em vez de elaborarem argumentos como “o time mereceu a vitória, pois teve mais posse de bola e chutes a gol”, recorre-se a argumentos do tipo *ad hominem*, isto é, que estão direcionados à desqualificação da imagem do oponente, ao mostrar incoerências relativas ao que o outro disse (consideramos aqui que há uma identificação fundamental entre o debatedor e o time que ele apoia). Quando Ronaldo faz uma brincadeira com relação ao tipo de bateria do drone (se seria B ou A), alfineta o palmeirense Denilson, aludindo ao fato de que o Palmeiras foi rebaixado em duas oportunidades para a Série B do Campeonato Brasileiro. O raciocínio seria o seguinte: “Como você está rindo da situação do Corinthians se seu time foi rebaixado duas vezes?”. Denilson, por sua vez, retruca dizendo: “*Que que cê* quer falar de B, tio?”. Considerando que o Corinthians também foi rebaixado uma vez, o comentarista se vale

do argumento *tu quoque*, que, em português, significa “você também”; acusa-se o adversário de incorrer na mesma falha da qual este o acusou. Na perspectiva de Denilson, Ronaldo não teria o direito de ironizar os rebaixamentos do Palmeiras, visto que o Corinthians também já foi rebaixado em uma oportunidade.

Fazendo um breve contraponto com o Bate-Bola, podemos observar que a dinâmica dos turnos de fala é bastante diferente. As interrupções, no Jogo Aberto, são constantes, soam naturais ao ambiente do programa, que cria uma atmosfera de discussão entre torcedores, mais levados pela paixão do que por um desenvolvimento de estratégias que lidam com o *logos* em si. Quando os comentaristas parecem reivindicar certa ordem nos turnos de fala, trata-se antes de outra estratégia de desqualificação do adversário: “Ó, na moral, na moral, ps... a Renata tá falando”; “Deixa ela falar, rapaz, deixa ela falar, seu tapado, deixa ela falar aí!”. O teor de brincadeira, de uma discussão aflorada, porém descontraída, contrapõe-se também ao caráter de seriedade que o programa Bate-Bola procura criar. Os *ethé* produzidos nos dois programas apresentam, portanto, divergências muito significativas, o que aponta para as imagens que tais debates sustentam em relação ao auditório que intencionam captar.

O ambiente descontraído do Jogo Aberto é também corroborado pela sonoplastia do programa, que insere diversos trechos de áudio durante as falas dos comentaristas:

Ronaldo (tomando o turno): Eu quero falar é o seguinte... Você não pode cobrar comprometimento de alguns jogadores se... [sonoplastia: cavalo relinchando] se a própria direção não teve. Porque parece que era um jogo a mais ali, agora toma uma lavada e querem agora colocar a culpa na...

Denilson (ao mesmo tempo): Tomaram o quê? Tomaram o quê?

Ronaldo: Esses dois gols... [sonoplastia: “não é a mamãe, não é a mamãe”, bordão de Baby, personagem da Família dos Dinossauros; os comentaristas do programa comparam Ronaldo a esse personagem por semelhança física]

Renata: Ronaldo, tem que engolir um chazinho, engole o choro [novamente toca a música].

Ronaldo (indignado): Aí quer comprometimento!?

Ulisses: Agora, aí desses jogadores que estavam em campo, quem é que tinha mais comprometimento que o Guerrero, do que o Emerson Sheik, desses que jogaram ontem?

Ronaldo (impondo a voz): Mas você tirou, a direção tirou *os cara* [sonoplastia: máquina registradora de dinheiro], como é que vai ter... eu falei na sexta-feira aqui, não falei, Paulão? Fala que eu falei, pô (gritando).

Além da comicidade provocada por um cavalo relinchando, que sugere a perda de controle emocional do comentarista, e pela máquina registradora, que aponta para o fato de o

dinheiro “mandar” no futebol, outra estratégia é criar certos elementos caricaturais em relação a cada participante do programa. Ronaldo é comparado ao Baby, da *Família dos Dinossauros*, Chico Garcia é o galã do debate, sempre apresentado com uma música típica de programas de celebridade, Ulisses Costa é o “pé-frio”, visto como alguém que erra muitos palpites (muitas vezes, quando ele fala, a sonoplastia do programa insere um pequeno trecho da música *Start me up*, da banda Rolling Stones, pois Mick Jagger, vocalista, ficou conhecido por ser pé-frio após assistir alguns jogos de futebol entre as Copas do Mundo de 2010 e 2014). Portanto, o *ethos* não é construído meramente pela materialidade verbal, mas por toda uma configuração intersemiótica que funciona nos programas. O próprio movimento da câmera, que, no Bate-Bola, é suave e sem mudanças bruscas de foco, acompanha freneticamente, no Jogo Aberto, as incessantes interrupções e mudanças de turno entre os participantes.

Quando analisamos o trecho do Bate-Bola, chamamos a atenção para a linguagem, que, por mais que não possa ser considerada “erudita”, se vale de algumas construções pouco empregadas na fala cotidiana. No Jogo Aberto, o tratamento dos itens lexicais, inclusive em intervenções metalinguísticas, é bastante peculiar. Destacamos dois trechos a seguir:

Ulisses: [...] O Corinthians teve lapsos de tentativa de fazer gol.

Renata: Lapsos?

Paulo Roberto: Na verdade “lapsos” é o seguinte...

Denilson: Na minha época era “lápiz” lá em Diadema.

Chico Garcia: Agora o Corinthians, olha que situação, gente... porque tem um contexto todo delicado, vencimentos atrasado, crise financeira, o Guerrero indo embora, liberando o Sheik. Isso chega no grupo de jogadores, e animicamente o treinador não consegue fazer o time jogar. Eu acho que chegou a hora das lideranças, de alguns jogadores, como Danilo, Fábio Santos, reunirem o grupo e dizerem o seguinte... “gente, a hora é agora, se a gente não se unir pra conseguir alguma coisa, olha, o Corinthians vai patinar até sabe-se lá quando, né”.

Renata: Que que é Denilson, antes de eu chamar o Éverton?

Denilson: “Animicamente”...

Renata: Gostou?

Denilson: Gostei, “animicamente” lá em Diadema é o cara que tem anemia.

Paulo Roberto: Anemia, é... [Todos riem]

Ronaldo: Quantos pontos tem o Corinthians nesse campeonato aí?

Ulisses (interrompendo): O futebol do Corinthians é anêmico mesmo...

Observamos, nessas partes do debate, que o uso de alguma palavra ou expressão não tão próxima ao falar popular torna-se alvo de gozações. Poderíamos dizer, dessa forma, que há uma norma aceita pelo programa e compartilhada entre os seus participantes. Essa norma não é, de

modo algum, aleatória; ela está também a serviço da imagem que o programa enseja transmitir ao seu público: um *ethos* descontraído, próximo ao “povão”, ao torcedor.

O debate continua abordando outros assuntos até que, já em sua parte final, um vídeo da apresentação do novo técnico do São Paulo, o colombiano Juan Carlos Osório, é exibido. Quando o vídeo termina, começa a tocar a música “Estou apaixonado”, de Daniel, versão da música em espanhol “Estoy enamorado”, que soa como uma espécie de ironia em relação às declarações carinhosas que o técnico fez ao clube em sua apresentação.

Renata: Agora, sinceramente, eu desejo, Paulo, que ele tenha todo o sucesso no futebol brasileiro.

Paulo Roberto: Eu também desejo, agora, lamentavelmente aquele boneco ali [mascote do São Paulo].

Renata: Lamentavelmente, por quê?

Paulo Roberto: Aquilo é uma figura ridícula em dia de jogo, no gramado do Morumbi...

Renata: Que isso?! [Todos começam a falar ao mesmo tempo]

Ronaldo: É o mascote! É o mascote!

Denilson (gritando): Legal é a baleia? A baleia é que é legal? [Denilson se refere ao mascote do Santos, time de Paulo Roberto]

Paulo Roberto: Deixa eu falar... Olha lá [referindo-se à imagem], que coisa ridícula esse boneco.

É em plena discussão sobre o fato de o mascote do São Paulo ser ou não ridículo que o programa se encerra. Sempre em meio a muitas falas simultâneas, uma vinheta é executada e a apresentadora anuncia a próxima atração da emissora.

O leitor deste artigo poderia questionar o fato de a análise do primeiro debate (ESPN Brasil) se referir a um programa exibido em uma terça-feira, dia em que geralmente não há jogos de futebol para serem discutidos, enquanto a análise do segundo debate (Bandeirantes) se referiu a um programa exibido em uma segunda-feira, logo após uma rodada completa do Campeonato Brasileiro, portanto, no efervescer dos resultados do final de semana. Derivariam dessas contingências as substanciais diferenças encontradas? Acreditamos que não. Por isso, optamos por citar brevemente o trecho introdutório de outro debate do programa Bate-Bola, porém exibido em uma quinta-feira, um dia após diversos jogos da Libertadores da América, incluindo as oitavas de final entre Internacional e Atlético Mineiro:

William Tavares: De volta, fã de esporte, com o Bate-Bola agora analisando jogo a jogo, vamos começar por aquele... eu, pelo menos acho, acredito que os outros aqui também, os comentaristas, foi o jogo mais legal da noite, foi o mais emocionante,

entre Atlético Mineiro e Internacional, dois a dois no Horto. Marra, o Levir Culpi [técnico do Atlético Mineiro] no final disse: “o resultado foi injusto”. *Cê* entende que foi injusto também? Que o Atlético merecia melhor sorte?

Mário Marra: Foram dezoito finalizações a cinco, né? O Atlético chegou *bem* mais, é claro que *tava* jogando em casa, tem que chegar mais mesmo... O Inter foi montado pra jogar mais no contra-ataque. É... ontem vale destacar, né. O Aguirre [técnico do Internacional], não colocando de cara Valdivia e [pausa enfática] D’Alessandro. A grande notícia é D’Alessandro não iniciando a partida. É, mas é um time muito forte, o Inter, é um time inteligente. O Atlético errou muito, né. Errou no primeiro gol, errou no posicionamento no segundo gol também. É... e teve que buscar no “Eu acredito” [grito da torcida do Atlético], na força, na loucura, mas finalizou muito, William, duas bolas na trave...

Celso Unzelte: Antes desse gol aí [referindo-se às imagens que passam no telão], o Rafael Carioca tinha mandado uma...

William: Na trave, exatamente...

Celso: Chutasso!

Diversos elementos podem ser apontados como características diferenciais em uma comparação com o Jogo Aberto. Embora o jogo analisado, oitavas de final da Libertadores, tenha uma importância considerada muito maior do que uma simples rodada do Campeonato Brasileiro, como foi o caso da vitória do Palmeiras sobre o Corinthians, William Tavares, o apresentador, e os comentaristas mantêm o *ethos* distanciado, racional e objetivo que também havíamos identificado durante a análise do primeiro debate. Ao discorrer sobre a (in)justiça do resultado, Mário Marra recorre a números de finalização, bolas na trave, à organização tática do time adversário, aos erros de posicionamento, ou seja, a “fatos”, argumentos que se baseariam na estrutura do real. Outro aspecto que vale ser destacado é a sincronia estabelecida entre os debatedores. As interrupções, quando ocorrem, assemelham-se mais a atividades de complementação da fala do outro, como em “Celso Unzelte: O Rafael tinha mandado uma.../ William Tavares: Na trave, exatamente...”, ou mesmo de corroboração do que acabou de ser dito: “Chutasso!”. O relativo respeito aos turnos de fala reflete no tamanho das contribuições conversacionais ininterruptas, extensão raramente encontrada, como observamos, nos debates do programa Jogo Aberto, devido à gestão peculiar dos diálogos.

4. Considerações finais: o auditório e/é o torcedor

O debate futebolístico, diferentemente do político, como os pré-eleitorais, voltam-se mais detidamente para o passado, para aquilo que ocorreu, comentando geralmente jogos, contratações/demissões e polêmicas ocorridas no dia anterior. O debate político, por sua vez,

volta-se primordialmente para o futuro. Quando os debates futebolísticos se referem ao futuro, trata-se, na maioria das vezes, dos chamados palpites (“Marcelo Oliveira será um bom técnico para o Palmeiras”, “O Internacional é um dos favoritos para conquistar a Copa Libertadores”). Já no debate político, quando há referências ao passado, observa-se com certa recorrência uma finalidade específica: qualificar ou desqualificar um dos debatedores (“No meu governo, o índice de mortalidade infantil chegou praticamente a zero”, “Como você explica o seu nome envolvido nesse esquema de corrupção?”). Em vista dessas regularidades, podemos fazer uma analogia entre tais debates e os três gêneros retóricos estabelecidos na Grécia Antiga: o debate político, sobretudo o pré-eleitoral, assemelhar-se-ia ao gênero deliberativo, voltado para as decisões futuras, enquanto o futebolístico teria mais similaridades com o gênero judiciário, cuja função é julgar aquilo que já ocorreu. O gênero epidítico, centrado no presente, louva ou censura determinado ser ou acontecimento; sendo assim, o seu funcionamento tem espaço tanto em debates políticos quanto nos futebolísticos. Na análise do programa Jogo Aberto, por exemplo, pôde-se observar que, independentemente do julgamento sobre os acontecimentos do dia anterior, as teses gerais defendidas pelos comentaristas afirmavam a grandeza de um ou de outro time, como se tal grandeza, numa perspectiva elogiosa, fosse inerente à existência de Palmeiras, Corinthians, São Paulo, Santos etc.

No início deste artigo, levantamos a hipótese de que o *ethos* é elemento fundamental das estratégias argumentativas empregadas em mesas-redondas de programas esportivos. Por que um torcedor, público-alvo desses debates, se dispõe a ligar a televisão para acompanhar as opiniões dos comentaristas, que, em grande parte das vezes, não são tão distintas daquelas que circulam em uma mesa de bar ou nas conversas na “firma” às segundas-feiras de manhã? Como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), a argumentação não serve meramente para levar à adesão de uma tese, mas também para aumentar essa adesão. Entendemos que a relação do auditório com debate futebolístico se estabelece no sentido de uma afirmação das impressões que o torcedor tem sobre seu time. Um palmeirense não vai ser convencido, por exemplo, de que o Corinthians é melhor/maior do que seu time de coração, mesmo que os comentaristas tragam argumentos fortes para essa tese. Por isso, a manutenção da audiência não depende da adesão do público a uma ou outra tese particular, mas de uma identificação com a forma como um ou outro programa gerencia o *ethos* de sua enunciação.

Recorremos à noção de incorporação (MAINGUENEAU, 2006) para explicar que o destinatário da enunciação não funciona como simples receptáculo do discurso, mas tem papel

catalisador na assimilação de um conjunto de esquemas que corresponderiam a uma maneira específica de se relacionar com o mundo, entrando, ou não, em comunhão com a imagem de enunciador construída pela enunciação que se instaura.

Quando antecipamos que realizaríamos análises de dois debates, um da TV aberta e outro da TV por assinatura, não tínhamos, de modo algum, a intenção de criar uma dicotomia que relacionasse o debate da TV aberta a um público menos preocupado com argumentações consideradas racionais, “fundamentadas”, “sérias”, e o debate do canal pago a um público supostamente mais “culto”, “centrado”, que saberia separar o lado emocional do torcedor de uma explanação racional sobre os acontecimentos do futebol. Essa dicotomização é falha, mesmo porque há debates em canais fechados, como nos programas “A Última Palavra” e “Fox Sports Radio”, da Fox Sports, que se assemelham muito mais ao estilo de debate do Jogo Aberto do que ao do Bate-Bola. No entanto, não se pode negar que os dois programas analisados sustentam, em relação aos públicos-alvo, representações imaginárias específicas e é com base nessas representações que se constituem os modos de enunciação, que, conforme notamos, apresentam diferenças bastante significativas. O programa Bate-Bola, ao sustentar uma imagem de distanciamento, objetividade, racionalidade, advoga por uma distinção entre o auditório e o torcedor. Trata-se de um programa que convida seu público a analisar de forma “fria”, destituída o máximo possível do lado emocional, os acontecimentos do futebol. Por sua vez, o Jogo Aberto assume, sem ressalvas, que o auditório é o torcedor (por isso o nosso jogo de palavras no título destas considerações finais). Em seus debates, o mais importante para o *ethos* não é a gestão da *phrónesis*, mas sim a afirmação de uma espécie de comunhão que, ao apelar para o *pathos*, busca manter a adesão do auditório. Nos termos de Abreu (2005, p. 25), poderíamos afirmar que, enquanto o Bate-Bola privilegia o gerenciamento da informação, o convencimento pela razão, o Jogo Aberto volta-se primordialmente para o gerenciamento da relação, no sentido de “falar à emoção do outro”. Como sabemos que as argumentações não se compõem exclusivamente de um ou de outro gerenciamento, o que podemos é apontar para a predominância de determinados tipos de estratégia em cada um dos discursos.

Referências Bibliográficas

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 8. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007.

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOSCA, L. L. S. (org.). **Retóricas de ontem e hoje**. São Paulo: Humanitas, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. Campinas-SP: IEL/ UNICAMP, 1991 (Tese de Doutorado).

Anexos

Jogo Aberto: 01/06/2015 (quadro integral)

Renata Fan: Ah, eu *tava* ansiosa pra esse debate, com Paulo Roberto Martins, Ulisses Costa, Denilson Show [a apresentadora pula a apresentação de Ronaldo Giovanelli, que estava sentado na sequência], Éverton Guimarães, Chico Garcia e...

[Começa a tocar uma música repetindo o verso “Engole o choro”, enquanto Éverton Guimarães faz um sinal de “dois” com os dedos, em alusão à vitória de 2 a 0 do Palmeiras sobre o Corinthians. A câmera focaliza Ronaldo, que faz de aborrecido. Denilson, mesmo sentado, dança no ritmo da música]

Renata Fan [para Denilson]: Cabe a marcha fúnebre? Você vai decidir.

Denilson: Cabe, cabe...

[Começa a tocar a marcha fúnebre, ao mesmo tempo em que aparece na imagem o *drone* que algum torcedor do Palmeiras direcionou acima do estádio do Corinthians, durante o jogo do dia anterior, contendo estendida uma camisa do Guarani de Assunción, time que eliminou o Corinthians da Libertadores uma semana antes]

Denilson: Olha que da hora!

Renata Fan: Olha o que o fizeram lá em Itaquera, no céu de Itaquera, algum palmeireense...

[Denilson e Ronaldo interrompem quase ao mesmo tempo]

Ronaldo: Dizem que o *drone* era de bateria B, se fosse de bateria A aguentaria o tranco. [Alusão aos rebaixamentos do Palmeiras para a série B]

Denilson: Ó, na moral, na moral, psss... a Renata tá falando.

Renata Fan: A camisa do Guarani, Ronaldo, esse Guarani eu respeito, nem quero falar do Guarani né, porque de repente, né, porque vai que a gente [ela e o Internacional, seu time] se encontra numa das curvas da vida...

Denilson: Ô Renata, e outra coisa...

Ronaldo (elevando a voz): Deixa ela falar, rapaz, deixa ela falar, seu tapado, deixa ela falar aí!

Denilson: Fica na moral aí, fica na moral!

[Começa a tocar “Engole o choro” novamente]

Denilson: E outra coisa, *cé* tá falando de B, que que você quer falar de B, tio?

Ronaldo: Não, é que se a bateria fosse A ela aguentaria, mas a bateria era B então ela chegou, caiu no muro...

Denilson: E você *tá* falando de B, você *tá* falando de B?

Ronaldo: Caiu ô, *pfiiuu* [faz um gesto com a mão]

Denilson: E vocês não caíram? (repete várias vezes)

[Os dois falam ao mesmo tempo]

Ronaldo (levantando as mãos): Agora o Oswaldo [de Oliveira, técnico do Palmeiras] é o Mourinho [técnico do Chelsea], é o Mourinho?

Renata Fan: Agora eu vou dizer uma coisa: Por que o Palmeiras passou com tanta facilidade pelo Corinthians na casa do Corinthians? Por que o Palmeiras poderia ter feito uns 5 a 0? ... que o Everton falou aqui na semana passada, poderia!

Denilson: E outra, viu, Rê, já...

[Ronaldo e Paulo Roberto interrompem]

Denilson (para Paulo Roberto): Você nem vai falar também porque seu time empatou só no finalzinho. Posso falar, posso falar?

Paulo Roberto (ao mesmo tempo): Mas eu tenho coisa boa, eu tenho coisa boa...

Denilson: Já pedimos [Palmeiras] pra mudar o mando de jogo lá no segundo turno. Vamos jogar lá [em Itaquera].

Renata: Ah é?

Ronaldo: É, porque não ganharam em casa.

Denilson: Lá *tá* fácil pra nós.

Ronaldo (ao mesmo tempo): É, quero ver, em casa não ganhou.

Ulisses Costa: São algumas coisas que são simples. O Corinthians vive uma das grandes crises, infelizmente, depois de começar o ano de maneira maravilhosa [som de um fogo de artifício caindo], né, problemas financeiros, tudo bem. Agora, o Edu Gaspar deu uma entrevista que eu achei muito interessante, quando ele disse que... iria jogar no Corinthians quem tivesse comprometimento, né. Eu nunca vi o Emerson Sheik [sonoplastia: “xiiiiii”] não ter comprometimento com a camisa do Corinthians. Eu nunca vi ele deixar de correr.

Paulo Roberto: Nem eu, nem eu.

Ulisses Costa: Eu nunca vi o Guerrero se movimentar, tentar fazer gol com a camisa do Corinthians.

Renata (corrigindo): Deixar de fazer isso.

Ulisses: É, deixar de fazer isso. Eu não sei o porquê de eles não jogarem. Isso é um ponto, que eles tinham contrato ainda.

Ronaldo (interrompendo e impondo a voz): Vai falar em comprometimento se ele já sacou três jogadores importantíssimos do clássico... Agora tá valendo.

Denilson (ao mesmo tempo): Dá pra deixar o Ulisses falar? *Tá*, então dá uma seguradinha que o Ulisses *tá* falando. Por favor, Ulisses.

[Risos de Paulo Roberto]

Ulisses: Muito obrigado, Denilson. Aí sai o Elias, também não joga... quer dizer, eram jogadores pra ser a salv...

Renata (interrompendo): Agora eu quero saber o que aconteceu com o Elias...

Ronaldo (batendo as mãos): Quero falar, esses caras não deixam eu falar. Eu quero falar o seguinte...

Denilson (ao mesmo tempo): Mas dá pra dar uma seguradinha que o Ulisses tá falando?

Ronaldo: Eu quero falar é o seguinte... Você não pode cobrar comprometimento de alguns jogadores se... [sonoplastia: cavalo relinchando] se a própria direção não teve. Porque parece que era um jogo a mais ali, agora toma uma lavada e querem agora colocar a culpa na...

Denilson (ao mesmo tempo): Tomaram o quê? Tomaram o quê?

Ronaldo: Esses dois gols... [sonoplastia: “não é a mamãe, não é a mamãe”, bordão de Baby, personagem da Família dos Dinossauros]

Renata: Ronaldo, tem que engolir um chazinho, engole o choro [novamente toca a música].

Ronaldo (indignado): Aí quer comprometimento!?

Ulisses: Agora, aí desses jogadores que estavam em campo, quem é que tinha mais comprometimento que o Guerrero, do que o Emerson Sheik, desses que jogaram ontem?

Ronaldo (impondo a voz): Mas você tirou, a direção tirou *os cara* [sonoplastia: máquina registradora de dinheiro], como é que vai ter... eu falei na sexta-feira aqui, não falei, Paulão? Fala que eu falei, pô (gritando).

Paulo Roberto: Falou. Você falou.

Renata: O que você falou, que eu não lembro...

Ronaldo: Eu falei na sexta-feira aqui, como é que você tira *os cara* pra ir pra batalha, pra guerra, um jogo importantíssimo. Eu falei (gritando).

Paulo Roberto: Falou. Falou.

Ulisses: E outra coisa, ô Tite [técnico do Corinthians], você deu uma entrevista coletiva, *cé* falou... a gente adora você, você é um cara incrível... que o Corinthians dominou, não, o Corinthians foi dominado o jogo todo. O Corinthians teve lapsos de tentativa de fazer gol.

Renata: Lapsos?

Paulo Roberto: Na verdade “lapsos” é o seguinte...

Denilson: Na minha época era “lápiz” lá em Diadema.

Paulo Roberto: Todos estão preocupados porque o Corinthians perdeu. Poucas pessoas se dão conta que o Palmeiras, nos clássicos, tem jogado *muito* bem.

Renata: Contra o São Paulo, massacrou...

Paulo Roberto: É... Contra o Santos jogou bem as duas partidas. Contra o Corinthians no Itaquerão quando perdeu nos pênaltis jogou bem.

Ronaldo (corrigindo): Na Arena Corinthians!

Paulo Roberto: Na Arena Corinthians, como quer o Ronaldo. Jogou bem sempre contra os grandes. E ontem ele repetiu. Então, eu acho que o Palmeiras pode jogar só clássicos contra os times de São Paulo (rindo). Porque contra os pequenos... de qualidade inferior do futebol brasileiro... ele se atrapalha e não consegue ganhar. Por que só ganha...? O Valdivia jogou bem ontem, aliás também não é novidade, porque...

Denilson (interrompendo): O jogo do segundo turno vai ser lá também...

Paulo Roberto: Não, não sei se ele vai jogar o próximo jogo...

[Interrupções generalizadas, próximas três falas praticamente ao mesmo tempo]

Ulisses: Que segundo turno?

Denilson: É, já pediram pra inverter lá o mando.

Ronaldo: Inverter mesmo, que lá não ganhou...

Renata: É importante também é ouvir o Tite e o Roberto de Andrade pra falar sobre esse momento ruim do Corinthians.

[Exibição das entrevistas do técnico e do presidente do Corinthians, que discorrem sobre a possível crise e a saída iminente do atacante Guerrero, que não jogou o clássico].

Renata: É nítido o abatimento completo do Tite...

Ulisses (interrompendo): Não, mas...

Renata: A gente que acompanha há quanto tempo o Tite dando coletiva [sonoplastia: “xiii”].

Ulisses: E não poderia ser diferente, né. Não poderia ser diferente, o time não jogou. O time não joga há dez partidas bem... foi eliminado por uma equipe sem expressão nenhuma no futebol, que é o Guarani, da Copa Libertadores, perde mais um clássico para o Palmeiras, porque agora a Arena Corinthians tá virando a casa do Palmeiras. É uma realidade, porque se fosse o contrário *tava* todo mundo falando aqui, né? O Denilson já tá pedindo inversão de mando pro segundo turno. Entendeu?

Denilson (interrompendo): Ah, por mim joga lá até o final do Brasileiro.

Ulisses: Então, meu amigo, a situação realmente tem que aguentar isso, tem que aguentar...

Renata: Mas, por outro lado, acho que tem que exaltar é o que o Palmeiras fez. A semana pressionada do Oswaldo de Oliveira, uma semana tensa, terrível, dando coletivas... e aí a gente viu o seguinte, o Roberto de Andrade veio falar assim: “sem o Guerrero o Corinthians não acabou”. É lógico que não acabou, agora, o Corinthians está enfraquecido sem o Guerrero e muito...

Paulo Roberto (interrompendo): Mas a torcida...

Renata: Perdeu o seu principal jogador.

Paulo Roberto: A torcida do Corinthians não pensa assim. Acabou o jogo, eles foram lá no vestiário para catar o cara pela goela de novo. Já cataram o Guerrero uma vez, agora iam lá buscar outro no final do jogo de ontem. Jogaram objetos dentro do campo...

[Aparece Ronaldo na imagem, com a sonoplastia “não é a mamãe”]

Renata (interrompendo): Já já tem imagem do protesto.

Paulo Roberto: O estádio, ele pode ser interditado, então essas coisas todas...

Ulisses (interrompendo): Encontraram as duas pessoas que jogaram, né.

Renata [referindo-se às imagens do protesto]: A imagem, ela é escura, à noite, mas olha lá. Mais de sessenta pessoas.

Ulisses (interrompendo): Falaram em trezentos, né, Renata. Era cento e cinquenta no início, eu *tava* ouvindo o Leandro Quesada na Rádio Bandeirantes, era cento e cinquenta no início e depois falou em trezentos, a própria segurança do Corinthians avisou.

Paulo Roberto: Sabe o que é que o Corinthians tem que fazer? Sentar com as organizadas, com os torcedores de uma forma geral e colocar os problemas na mesa... “olha, nós temos isso...”

[Denilson e Ulisses interrompem]

Denilson: Ô Paulo, ô Paulo...

Ulisses: Não, não, não, não...

Paulo Roberto (continuando): *Pera* um pouco: “olha, nós temos dívidas impagáveis, vocês podem ajudar?” [Ainda sendo interrompido] Não, não, mas pedir dinheiro, pedir dinheiro...

Denilson: Ô Paulo, para irmão, para irmão, na moral, tem que cortar pela raiz...

Paulo Roberto: Não pode é você ouvir o que você ouviu ontem... o Guerrero não recebeu o “bicho” nem do Mundial. Nem do Mundial o “bicho” foi pago. Que história é essa? Isso não pode acontecer.

Ulisses: Mas foi ano passado o Mundial?

Paulo Roberto: O Mundial foi em 2012...

Renata (interrompendo e sendo interrompida): Agora têm um detalhe...

Paulo Roberto: 12, nós estamos em 15. *Pô*, que história é essa, meu amigo?

Ronaldo: Não, se é pra falar que ouviu na rádio ontem, eu ouvi falar que o Oswaldo não prestava, hoje já *tavam* falando que presta. Então é diferente o negócio, é diferente...

Renata: Ihhhhhhhhh.

Ronaldo (elevando a voz): É diferente, aqui nós *tamo* analisando friamente o Oswaldo e o que aconteceu ontem.

Paulo Roberto (ao mesmo tempo): Não vem defender o indefensável, não vem defender o indefensável...

Ronaldo: A torcida *tava* brigando aí por irresponsabilidade da direção.

Paulo Roberto (interrompendo): Sim, o senhor defende o que não pode.

Ronaldo: É isso que a torcida tá brigando.

Renata: Agora é o seguinte, vem aqui [pra câmera], vem aqui [os outros continuam falando ao mesmo tempo], vem na mamãe, vem na mamãe, vem, vem, vem... Aí acalma.

Ulisses: Aí acalma mesmo, hein, fia... Aí nós *carma*...

Renata: Gostei... Agora, Chico e Everton aparecerão no nosso programa com a sensatez, com a lucidez, com a inteligência e com a opinião imparcial. Chico Garcia, a nossa estrela gaúcha!

[Aparece Chico com um fundo musical típico de programas de celebridades]

Renata: Hoje o visual né, não tá tudo isso... Agora, Chico, vai lá!

Chico Garcia (apontando para a camisa): É verde, é verde, Renata.

Renata: Por favor, Chico, os dois lados da moeda.

Chico: Abraços a todos. Como a dupla Grenal só empatou, eu *tô* homenageando o Palmeiras aqui que venceu o clássico, e aí tem duas situações aí, né, Renata, nessa segunda-feira. A gente falava, eu falei aqui na sexta-feira que nos Grenais daqui, né, ou ele arruma ou ele desarruma a casa e que seria muito importante, pra Corinthians ou Palmeiras, nesse momento, pro vencedor, poder ter uma sequência melhor daqui pra frente. Eu acho que a situação do Oswaldo ainda não tá resolvida não, acho que ele ganha fôlego e vai depender do que ele conseguir com o time daqui pra frente. Num clássico as coisas se equilibram, o jogador foca mais, o Valdivia desequilibra, o Zé Roberto, que é um jogador diferenciado, também aparece muito, mas no clássico isso é mais fácil acontecer, depende de uma sequência daqui pra frente. Agora o Corinthians, olha que situação, gente... porque tem um contexto todo delicado, vencimentos atrasado, crise financeira, o Guerrero indo embora, liberando o Sheik. Isso chega no grupo de jogadores, e animicamente o treinador não consegue fazer o time jogar. Eu acho que chegou a hora das lideranças, de alguns jogadores, como Danilo, Fábio Santos, reunirem o grupo e dizerem o seguinte... “gente, a hora é agora, se a gente não se unir pra conseguir alguma coisa, olha, o Corinthians vai patinar até sabe-se lá quando, né”.

Renata: Que que é Denilson, antes de eu chamar o Everton?

Denilson: “Animicamente”...

Renata: Gostou?

Denilson: Gostei, “animicamente” lá em Diadema é o cara que tem anemia.

Paulo Roberto: Anemia, é...

[Todos riem]

Ronaldo: Quantos pontos tem o Corinthians nesse campeonato aí?

Ulisses (interrompendo): O futebol do Corinthians é anêmico mesmo...
 Ronaldo: Quantos pontos?
 Renata: Eu vou lançar o dicionário do Denilson, vou vender muuuuito!
 Denilson: Animicamente, animicamente...
 Renata: Agora, queria parabenizar o Éverton pelo 3 a 0 do Atlético Mineiro, o Cruzeiro *tá* lá na rabeira, zona de rebaixamento, mas o Galo voltou a...
 [Com um som fantasmagórico, aparece Éverton Guimarães e em sua frente, dependurado, um fantasma de papel, com a inscrição: “Caiu em Itaquera, o Porco atropela”]
 [Ulisses, Renata e Denilson riem]
 Renata: Ui, olha lá, ô Éverton, chega pro lado um pouquinho, meu irmão, deixa eu ver.
 Denilson [referindo-se às mulheres que aparecem ao fundo na sala de jornalismo onde está Éverton]: E os bombons, hein. Cada dia mais bombom aí, Éverton. Cada dia mais bombom, hein, pai!
 Renata: Uiiiiia, “caiu em Itaquera, o Porco atropela”, Ronaldo!/?
 Paulo Roberto: *Cê tá* muito triste, Ronaldo.
 Renata: A Luciana que *tá* aqui no estúdio *tá* rindo, e olha que ela é corintiana...
 Denilson: Tem que chorar, tem que chorar, Luciana...
 Ronaldo (com tom sério): É, eu *tô* rindo muito aqui, *tô* me acabando de rir. Tô aqui rindo, “ha ha ha” [sonoplastia: vaia]. Gordinho [referindo-se a Éverton]...
 Éverton Guimarães: Ronaldo [faz gesto de choro com as mãos], ó, ó, engole o choro, meu querido [novamente toca a música “Engole o choro”]. Eu falei 5 a 0... [Éverton dança sentado].
 [Os dois começam a falar ao mesmo tempo/ próximas duas falas]
 Ronaldo: *Tá* vendo como o senhor... depois o senhor voltou atrás.
 Éverton: Cinco, cinco [novamente aparece o fantasma]
 Ulisses: Se não fosse o Cássio, era 0 a 0.
 Éverton: Não, se não fosse o Cássio seria cinco. Eu previ isso aqui porque eu sou o oráculo do programa.
 Ronaldo (interrompendo): Não, não, depois o senhor voltou atrás, o senhor pipocou.
 Éverton: Depois eu voltei, pra não te deixar chateado, falei que não era jogo de “chora me dói” e tal, mas se não fosse o Cássio seria cinco. Eu odeio provocação, eu não gosto de provocar, eu odeio provocação, ninguém mais lúcido do que eu, então o que eu tenho pra te dizer é o seguinte... [rindo] presta atenção, o Galo deu uma sapeca no Vasco aqui, era pra ter sido uns seis, sete, não é. O Cruzeiro vai voltar, é questão de dia... mas o Corinthians, ô... eu falo brincando mas o papo é sério. Começaram a questionar o Tite... questionaram o Muricy no São Paulo... tem algumas pessoas questionando o Marcelo aqui no Cruzeiro, mas acho que *tá* na hora de a gente olhar mais para erros cometidos de diretorias [pronúncia silabada] e colocar menos responsabilidades em quem sabe muito de futebol. Dá pra questionar o que o Tite fez no futebol? Dá pra questionar o que o Muricy fez, o que o Marcelo fez, o que eles ganharam no futebol? Então, não dá. Mas dá pra questionar atitudes de diretores... As diretorias estão errando muito, muito! As diretorias estão errando demais! fazendo investimento sem que o clube tenha condição. E depois os treinadores, que são excepcionais, pagam, e aí as cobranças todas vêm em cima dos treinadores... Acho que *tá* na hora de desviar um pouquinho o foco e começar a olhar pra diretores que não têm responsabilidade nos clubes, pra que eles parem de cometer erros, parem de gastar o que não tem! É exatamente, seu...
 [Outros debatedores começam a interromper]
 Ronaldo: Ah, vai... sobe com esse fantasma aí!
 Renata: Olha... o Éverton... é verdade, ele falou muito bem. Eu só queria mostrar Juan Carlos Osório ao vivo no São Paulo, ao lado do presidente do tricolor paulista, Carlos Miguel Aidar, sendo apresentado, recebeu uma homenagem na despedida dele lá na Colômbia, não é... Olha só, já está sentando, já já a gente vai mostrar, hein, que bacana...
 Paulo Roberto (interrompendo): E essa reunião do São Paulo, que seja muito rápida, porque o São Paulo tem uma outra reunião às cinco da tarde, importantíssima (em tom de sarcasmo)...
 Renata: Olha, uma reunião mais importante que essa?
 Ulisses (ao mesmo tempo): Ihhhh!
 Paulo Roberto: A Rodovia dos Imigrantes já está limpa. Pedágio liberado...
 Renata (ao mesmo tempo): É bomba?!
 Ulisses: Estaria Ganso [meio-campista do São Paulo] retornando ao Santos? [sonoplastia: grasnado de um ganso]
 Paulo Roberto: Cinco horas, cinco horas, vão bater o martelo, cinco horas hoje, hein (faz o sinal de cinco com as mãos enfaticamente)...
 Ronaldo: *Tá* com neblina, hein...
 Paulo Roberto: O Éverton falou uma coisa ali interessante, voltando ao assunto. O Tite saiu vaiado ontem do estádio, do campo...
 Ronaldo (interrompendo): Todo mundo saiu vaiado ontem, *cê* acha que dois a zero, da forma que foi, *cê* acha que... quem teve lá vaiou todo mundo!
 Renata (ao mesmo tempo): Acho que é a primeira vez em anos...
 [Ronaldo e Paulo Roberto falam ao mesmo tempo]
 Ronaldo: Tite, Mário Gobbì, vaiaram todo mundo...
 Paulo Roberto: É, isso mesmo...
 Ulisses: Porque é o mesmo grupo, né. É o mesmo grupo que *tá* aí é o mesmo grupo que *tava* na conquista da Libertadores, do Mundial. Então é “foi a diretoria anterior”, não, não foi.
 Ronaldo (interrompendo): Não, *cê* não pode jogar, *cê* não pode jogar pra diretoria anterior porque é tudo a mesma coisa, então não pode!
 Paulo Roberto: Eu vou dizer uma coisa pra você. O Tite saiu de campo vaiado... pois é...
 Ronaldo: Que que foi, Paulão?
 Paulo Roberto: Pois é...
 Renata: Agora, eu queria mostrar pra vocês uma coisa que chamou a atenção e vocês é que vão analisar.
 Paulo Roberto: Diga.
 Ronaldo (interrompendo): Outro impedimento na Vila [Belmiro]... Outro impedimento na Vila, aí é brincadeira?!
 Renata: Vamos ouvir... Não...
 Paulo Roberto: Esquece a Vila...
 Renata: O Ricardo Oliveira [atacante do Santos] *tava* impedido ontem, hein... [sonoplastia: apito do árbitro]
 Paulo Roberto: Fala é do Itaquerão, que nós *tamo* discutindo e que vocês não pagaram ainda.
 Renata: É o seguinte, Valdivia [meio-campista do Palmeiras] e Rogério Ceni [goleiro do São Paulo] falaram sobre um assunto... assim, sem querer querendo.

[Exibição de entrevistas dos dois jogadores falando, com certo tom de condenação, sobre o fato de Guerrero, atacante do Corinthians, ter pedido muito dinheiro para renovar o contrato]

Renata: Ihhhh.

Ronaldo e Paulo Roberto (gargalhando): O Valdivia falou que continua jogando [enquanto o Guerrero pediu para sair]... ha ha ha [referem-se ao fato de esse jogador pouco entrar em campo devido às lesões]

Ronaldo (gargalhando): Ah... O Valdivia?!

Paulo Roberto (gargalhando): Ah meu Deus do céu!

Renata: Mas ele jogou bem ontem.

Paulo Roberto (ainda rindo): Um jogo só, um jogo...

Renata: Foi um clássico, né.

Ronaldo (gargalhando): Ele falou que o Guerrero pediu pra sair e que “eu continuo jogando”.

Ulisses: Ele só joga um clássico...

Paulo Roberto: Ô Valdivia, ô Valdivia, pô, vai... (começa a rir novamente)

Ulisses: Eu acho engraçado, no Palmeiras...

Ronaldo (interrompendo): Foi boa, foi boa...

Ulisses: A gente não pode esquecer da realidade... Obviamente que você viver um clássico é maravilhoso, e o Palmeiras vencendo na Arena Corinthians, maravilhoso, mas *cê* não pode esquecer o que o Palmeiras fez contra o Asa. Você não pode transformar aqui no outro dia o Oswaldo como o técnico do futebol do mundo.

Paulo Roberto: Claro...

Ulisses: Ô, *pera* um pouco aí, entendeu, mas é...

Renata: Ô, gente, mas também não pode tirar o mérito do Oswaldo no clássico. *Tã* bom, quer criticar pela sequência de trabalho, critica, mas no clássico...

Ulisses (interrompendo): Mas no clássico ele tem que ser elogiado...

Renata: Vocês sabem que é diferente no clássico. Não define nada, mas...

Ronaldo (interrompendo): E teve o desgaste... é... o Palmeiras teve o desgaste no meio da semana com o Asa, jogando em casa aí, a torcida “pupando” e tal, não sei o quê, não sei o quê... e o Corinthians uma semana descansando... pro clássico... agora, o Valdivia... [volta a gargalhar]

Ulisses: O que que o Valdivia falou?

Ronaldo: O Valdivia falou: “ô, o Guerrero pediu pra sair e eu continuo jogando” [continua as gargalhadas].

Paulo Roberto: Isso é muito engraçado...

Ronaldo: Essa foi boa!

Paulo Roberto: Essa foi a maior do ano!

Ronaldo: Ele falou que continua jogando. [gritando] Aonde, seu cavalo?!

Paulo Roberto: Primeiro de abril, primeiro de abril. Abril já passou.

[sonoplastia: cavalo relinchando]

Renata: E o Rogério Ceni...

Ronaldo: Não, o Rogério Ceni, *pera* aí, o que ele pegou, hein...

Paulo Roberto: Pegaram pesado com o Guerrero aí, hein...

Ronaldo: Por quê?

Paulo Roberto: *Pô*, “eu nunca pedi luvas [dinheiro para renovar], nunca pedi isso, nunca pedi aquilo”... O Valdivia, “eu continuo jogando, o outro foi embora”... como quem diz, ele que é o...

Ulisses (interrompendo): Mas o Rogério Ceni já pediu, ele já pediu...

Denilson (quase ao mesmo tempo): Ah, acho que o Rogério não... Acho que ele não mandou vinheta pro Corinthians, não...

Ronaldo: Ah, mandou sim, mandou ele... o próprio Valdivia, que falou também... A cabeça *dos cara* é Corinthians, *véi*...

[Todos começam a falar ao mesmo tempo e toca a vinheta para o intervalo]

Renata: Para aí, ô, eu quero saber essa história do Ganso, eu quero saber do Elias, eu quero ver a apresentação de Juan Carlos Osório ao vivo aqui no Jogo Aberto, só que rapidinho a gente faz uma pausa e volta com tudo isso.

Paulo Roberto (ao mesmo tempo): É cinco horas, cinco horas...

Ronaldo (ao mesmo tempo): E o Valdivia... [volta a gargalhar]

INTERVALO

Renata: Olha, já já Juan Carlos Osório no São Paulo, sendo apresentado... mas você está realmente satisfeita com os seus cabelos? [Anúncio publicitário] [...] Olha só, agora a gente vai ver Juan Carlos Osório chegando no São Paulo e sendo apresentado pelo presidente.

[Vídeo da apresentação do técnico no São Paulo]

[Quando o ambiente do debate volta, toca a música “Estou apaixonado”, de Daniel. O tom é de ironia com relação às declarações carinhosas que o técnico fez ao clube em sua apresentação]

Renata: Éééé...

Ulisses: Melhor voz brasileira...

Paulo Roberto: Lamentável isso...

Renata: Agora, sinceramente, eu desejo, Paulo... que ele tenha todo o sucesso no futebol brasileiro.

Paulo Roberto: Eu também desejo, agora, lamentavelmente aquele boneco ali [mascote do São Paulo].

Renata: Lamentavelmente, por quê?

Paulo Roberto: Aquilo é uma figura ridícula em dia de jogo, no gramado do Morumbi...

Renata: Que isso?!

[Todos começam a falar ao mesmo tempo]

Ronaldo: É o mascote! É o mascote!

Denilson (gritando): Legal é a baleia? Legal é a baleia? A baleia é que é legal?

Paulo Roberto: Deixa eu falar... Olha lá [referindo-se à imagem], que coisa ridícula esse boneco.

Denilson (gritando): Legal é a baleia?!

Renata: Achei que *cê* ia falar do Osório, *cê* fala do boneco?!

[Todos ao mesmo tempo]

Ronaldo: É estilo Joel Santana!

Denilson: Respeita! Respeita!

Paulo Roberto: O boneco foi levar um bilhete pro Osório e o Osório não gostou, hein... Ele não gostou não, olha a cara dele...

Ronaldo (interrompendo): Gostou sim, *tava* escrito “Bienvenido a San Pablo”.

Paulo Roberto: Outra coisa...

Renata (interrompendo): Que que *tava* escrito, Ronaldo?

Ronaldo: “Bienvenido a San Pablo. Joel Santana”

Ulisses: O que o Palmeiras fez com o Ronaldo, hein? O que o Palmeiras fez com o Ronaldo, pelo amor de Deus... [sonoplastia: “não é a mamãe”]

Paulo Roberto: Essa reunião vai se animar mais tarde [sonoplastia: máquina registradora de dinheiro]. Às cinco horas a coisa vai ficar...

Renata: Eu acho que você *tá* animado... Conta essa história do Ganso então... Reunião pelo Ganso?

Paulo Roberto (respondendo ainda à discussão sobre o mascote): Esse mascote do São Paulo é um mala, ele é mala, ele entra no meio e atrapalha.

Denilson (ao mesmo tempo): Legal é a baleia... Legal é a baleia...

Ronaldo: É bonitinha...

Renata (para Paulo Roberto): se prepare porque a torcida do São Paulo vai invadir suas redes sociais... E o Ganso, explica o Ganso, que história é essa. Então diga, ele vai pro Santos? [sonoplastia: barulho de uma bomba]

Ronaldo (ao mesmo tempo): Explica aí!

Paulo Roberto: Às cinco horas uma reunião, que pode ser definitiva, às cinco horas no CT do São Paulo. São Paulo, Santos e os representantes, né [sonoplastia: máquina registradora de dinheiro], para que o Ganso vá jogar na Vila Belmiro já a partir da semana que vem. [sonoplastia: bomba]

Denilson: É, mas o Ganso falou que não ia...

Paulo Roberto: Não... ele não falou que não ia, ela falou que... que deu uma recuada, que complicou... A Marginal está preparada... pedágio livre...

Ronaldo (ao mesmo tempo): Já tiraram a foto dele na Vila, já...

[Toca a vinheta para o encerramento do programa e todos começam a falar ao mesmo tempo sobre a possível volta de Ganso ao Santos]

Ronaldo: Anchieta, Imigrantes, ali...

Ulisses: Pinheiros, Bandeirantes, Imigrantes...

Paulo Roberto: Eu sei...

Ronaldo: Ele não sabe nem onde ele *tá*! Dá um GPS pra ele...

Renata (encerrando o programa): Olha só, o Neto *tá* chegando com “Os Donos da Bola” nas programações locais e amanhã, onze horas, a gente se encontra por aqui... [volta-se a Ronaldo] Engole o choro, menino, engole o choro... Ó o mascote lá, ah, coitado...

Bate-Bola 3ª Edição: 09/06/2015 (trecho intermediário)

[...]

Paulo Calçade: Se você não conquistou o Campeonato Paulista [referindo-se a Oswaldo], já começa com um ponto negativo. E mesmo o Marcelo Fernandes, que ganhou o Paulista, já está sendo questionado no Santos. Ganhou o Paulista, mas, depois de seis jogos, não significou absolutamente nada na história dele ganhar o Paulista, porque ela já *tá* sendo questionado inclusive a respeito da troca. Então, é tão fragmentada essa temporada louca que a gente tem... agora, no meio da Copa América, você tira o Robinho do Marcelo Fernandes, que é um cara que faz a diferença, e fala assim: “*pô*, mas o seu trabalho não *tá* muito bom”. Cê fala: “mas o seu também não, porque o Robinho *tá* servindo à Seleção Brasileira e o senhor não fez nada”, que é o cartola. O cartola não faz nada. Vai lá na CBF... aplaudir...

João Carlos Albuquerque: O Modesto Roma reclamou da presença do Paulo André [jogador de futebol representante do Bom Senso Futebol Clube] na reunião ontem no Rio? (levanta com um ar de indignação e riso irônico).

[...] Deixa eu mostrar uma tela aqui pra vocês, que é exatamente sobre o início do Palmeiras, é... numa comparação com dois campeonatos atrás, seis rodadas, pra vocês verem e fazerem uma avaliação. O aproveitamento desse ano, 2015, lembra muito o aproveitamento de 2012, quando o Palmeiras foi rebaixado pra segunda divisão. [mostra o quadro com os números e a comparação]. Então é... muito parecida essa campanha.

Gian Oddi: Eu acho essas comparações complicadas, João, porque assim... eu não sei, eu acho que... eu sei que é legal pra gente ter parâmetros históricos e tudo mais, mas eu acho que essas comparações muito complicadas porque você não sabe qual é a tabela de um campeonato, qual é a tabela de outro. Acho até que a tabela do Palmeiras nesse campeonato especificamente era uma tabela muito tranquila.

João Carlos: Tranquila...

Gian Oddi: Se você olhar pro começo dos três primeiros jogos que o Palmeiras fez, considerando que o primeiro jogo foi contra um Atlético Mineiro totalmente reserva, era até uma tabela tranquila. Agora, se a gente olhar pra 2012 e 2014, o Palmeiras não tinha trocado 22 jogadores em seu elenco, então é claro que cada campeonato tem a sua particularidade, *né*. A comparação é interessante, estatisticamente, *né*.

João Carlos: (interrompendo Gian Oddi) mas os números de 2012 levaram o Palmeiras ao rebaixamento, ainda que seja o triplo em termos de porcentagem, 0 vitória e 1 vitória não é que tem muita diferença...

Calçade: O Palmeiras teve uma queda no Avanti, *né*?

Gian Oddi: Muito mais ligada ao aumento de preço...

Calçade: Mas aí é que tá, o Avanti, que é o projeto de Sócio-Torcedor da Palmeiras, ele foi... ele serviu de termômetro desse momento de recuperação. Então, final do ano, quando o time bateu na trave, ficou ali pendurado, cai não cai, e não caiu e depois, com o volume de contratações, a euforia do torcedor veio junto, veio junto, veio junto...

João Carlos: (interrompendo) O não cair, o estádio novo, *né*, foi como um título.

Calçade: Exatamente, como um título, e os preços também aumentaram, só que agora o Palmeiras fez um reajuste. Só que o reajuste eu ainda tenho algumas dúvidas, no valor desse programa... ele combina justamente com esse momento de quebra de expectativa, que era a do torcedor, além de ser campeão paulista, mas era começar um Brasileiro bem, e não começou o Brasileiro bem e teve a derrota no Campeonato Paulista. Então houve uma queda [faz um sinal com a mão de uma linha descendente]... E isso pode até preocupar um pouco a diretoria porque um clube como o Palmeiras, qualquer um, precisa ter o tempo todo uma expectativa em alta, crescente, o torcedor dentro do estádio. No caso do Palmeiras, então, o dinheiro [da bilheteria] fica com o clube, que é fantástico... você comparar com o Corinthians, o dinheiro não fica com o Corinthians.

João Carlos: E é o primeiro em renda...

Calçade: Ele precisa continuar arrecadando pra manutenção dessa ideia de gestão do clube hoje. Não sei se a queda é, de repente... [deixa implícito que a queda do número de sócio-torcedores é devido ao fato de o time não corresponder em campo].

Gian Oddi: É, vai ser curioso ver o público do próximo jogo, que talvez seja esse o momento de maior depressão, né, depois da demissão do Oswaldo, depois de uma derrota contra o Figueirense fora de casa, acho que é... vai ser interessante a gente ver quantas pessoas estarão no Allianz Parque no próximo domingo.

João Carlos: Bom, o Gian...

Juan Pablo Sorín: Só pra completar [pedindo autorização]. O Palmeiras ganhou do Corinthians lá no Itaquerão... Se é por torcida, o jogo mais importante até agora do Brasileirão [rindo] o Palmeiras ganhou.

Gian Oddi: Foi sem torc... sem a sua torcida.

Sorín: Mas ganhou. Ganhou um clássico importante, ganhou do São Paulo, mas agora, quanto tem a ver a demissão do Marcelo Oliveira, do Cruzeiro, pra que seja tão de repente assim a notícia [demissão do Oswaldo]?

João Carlos: Quero te perguntar exatamente sobre o Marcelo. Como disse o Gian Oddi, o Diego Garcia, repórter do nosso site, já informou que o Palmeiras está mesmo negociando com o Marcelo. Ontem, aqui no Bate-Bola, eu disse o seguinte, ah... quando o Enderson Moreira tinha saído do Grêmio, né, quando ele veio pro Santos...

Gian Oddi: Não, foi no Grêmio, depois Atlético Paranaense [hesitando] né, foram três passagens muito rápidas do Enderson, a gente acaba até se... [rindo discretamente]

João Carlos: Eu acho que ele tinha saído do Grêmio, e aí foi contratado pelo Santos, então, enfim...

Sorín: Foi, acho que é isso sim.

Gian Oddi: Acho que foi isso sim.

João Carlos: E o Leandro Damião, quando saiu do Internacional e veio pro Santos, também, não jogava, não jogava, não jogava, eu falei, olha: Criou-se no Brasil, até pela pujança econômica, população, o Rio de Janeiro já foi capital, São Paulo é a maior cidade do Brasil, os negócios se concentram muito aqui no tal do eixo Rio-São Paulo. Eu imagino que, pra quem sai de um outro centro, não que seja sempre proibitivo o sucesso, tanto que tem muita gente do Nordeste, do Sul, do Norte, fazendo todo tipo de sucesso no Brasil, né. Agora, eu imagino que pra certas personalidades, chegar pela primeira vez... Eu temi pelo Doriva, o Doriva foi pro Rio e ganhou o Campeonato Carioca com o Vasco...

Gian Oddi: O Arnaldo falou isso ontem, no Linha de Passe [outro programa da ESPN], o que ele apanhou é que assim, que a dificuldade pra treinar o Palmeiras que o Marcelo pode encontrar vai ser bem maior do que a... [fica implícito "a do Cruzeiro"]. E o Arnaldo falou até baseado em declarações de outros técnicos, como o Wanderley Luxemburgo...

João Carlos: É outra cobrança. É uma torcida maior, é uma cidade maior, é uma velocidade louca... Que que *cê* acha, Sorín? O Marcelo, com a personalidade, a transparência, a calma mineira dele, chegar num clube como o Palmeiras, se é que ele vai ser contratado. Que que *cê* acha? [faz gestos de quem está se lembrando de algo] Como é que lá o... quem que deu uma pirada aqui em São Paulo, outro dia?

Calçade: Ah, pirado aqui tem um monte de gente... [risadas de todos] Inclusive o apresentador desse programa aqui, ó.

João Carlos: Foi o Centurión [jogador argentino do São Paulo], ficou meio perdido...

Sorín: Primeiro, defender o trabalho do Marcelo, que até me surpreendeu também quando foi demitido do Cruzeiro no início do Campeonato Brasileiro onde ele foi campeão, depois de muitos anos o Cruzeiro não conquistava, justamente depois do Wanderley, né, que agora volta para o Cruzeiro e voltou a vencer em jogos importantes, foi, foram semanas muito *vértigo* [do espanhol, relacionado a vertigem] nesses dias. Ele cresceu muito, no meu ponto de vista, depois de sua passagem pelo Coritiba, e agora depois de ser treinador de um time campeão brasileiro. E também até ele conseguiu que o time jogasse de um jeito diferente a Libertadores, é verdade, fracassou no último jogo, mas não é o treinador que fracassa, o estilo do Cruzeiro foi o mesmo, só que os jogadores não jogaram à altura que o Cruzeiro precisava para ganhar de um time importante como o River Plate... Acho que o Marcelo não tem nenhum problema ir para qualquer lugar do Brasil, mesmo com seu jeito mineiro de ser, acho que não teria grande problema de relacionamento no vestiário, teria Alexandre Mattos [diretor de futebol do Palmeiras], no caso, alguém de sua confiança, e eu acho que tem muito a ver, tem muitos pontos similares com Oswaldo no trato com os jogadores... muito frontal, muito sincero e [ênfatica] trabalha. Um treinador que gosta de trabalhar e modificou até seu perfil dentro de um clube onde ele chegou com muito, muito, sei lá... a torcida não gostava tanto dele por seu passado atleticano, mas todo mundo se inclinou a Marcelo Oliveira pelo seu trabalho. Eu acho que poderia acontecer a mesma coisa no Palmeiras caso ele fosse contratado, mas [faz um movimento com a mão] tem que trabalhar.

João Carlos: É... Vamos ouvir um trecho do presidente Paulo Nobre falando sobre o Marcelo Oliveira e sobre o Valdivia, diga lá presidente. [Exibe-se trecho da entrevista coletiva do presidente do Palmeiras, Paulo Nobre, que não confirma acerto com Marcelo Oliveira, mas também não nega. Sobre Valdivia, Nobre afirma que o jogador é identificado com o clube e que gostaria de renovar o seu contrato, porém, tudo dependeria da vontade do jogador e de acertos financeiros]

João Carlos: Bom, ninguém tem dúvida de que o Paulo Nobre é um homem culto, civilizado, rico, né, muito bem informado, fala muito bem, um cara inteligente e tal, mas a gente, enquanto ele falava, a gente chegava rapidamente à conclusão de que ele um... antes de mais nada um torcedor. Torcedor do Palmeiras, quanto tantos outros, né, que tem opiniões próprias sobre técnico, sobre elenco... Vamos ver o que ele falou sobre o elenco do Palmeiras?

[Outro trecho da entrevista é exibido. Depois disso, o apresentador chama o intervalo e anuncia as atrações do próximo bloco].

Bate-Bola 1ª Edição: 07/05/2015 (segundo bloco)

William Tavares: De volta, fã de esporte, com o Bate-Bola agora analisando jogo a jogo, vamos começar por aquele... eu, pelo menos acho, acredito que os outros aqui também, os comentaristas, foi o jogo mais legal da noite, foi o mais emocionante, entre Atlético Mineiro e Internacional, dois a dois no Horto. Marra, o Levir Culpi [técnico do Atlético Mineiro] no final disse: "o resultado foi injusto". *Cê* entende que foi injusto também? Que o Atlético merecia melhor sorte?

Mário Marra: Foram dezoito finalizações a cinco, né? O Atlético chegou *bem* mais, é claro que *tava* jogando em casa, tem que chegar mais mesmo... O Inter foi montado pra jogar mais no contra-ataque. É... ontem vale destacar, né. O Aguirre [técnico do Internacional], não colocando de cara Valdivia [homônimo do jogador do Palmeiras] e [pausa enfática] D'Alessandro. A grande notícia é D'Alessandro não iniciando a partida. É, mas é um time muito forte, o Inter, é um time inteligente. O Atlético errou muito, né. Errou no primeiro gol, errou no posicionamento no segundo gol também. É... e teve que buscar no "Eu acredito" [grito da torcida do Atlético], na força, na loucura, mas finalizou muito, William, duas bolas na trave...

Celso Unzelte: Antes desse gol aí (referindo-se às imagens que passam no telão enquanto falam os comentaristas), o Rafael Carioca tinha mandado uma...

William: Na trave, exatamente...

Celso: Chutasso!

Mário: É, o Levir fez aquilo que a gente vinha falando ontem aqui, né, de tirar o Carlos e iniciar com o Thiago Ribeiro.

- William: Exato... Que não foi tão bem no jogo o Thiago Ribeiro, depois acabou até saindo...
- Mário: Até saindo... mas pelo menos, assim... é um jogador que procura ir mais até a linha de fundo, né. É... não sei se vai ter a posição, agora, quem entrou no finzinho e participou bem foi o Jô junto com o Pratto, né?
- William: Sim.
- Mário: De novo, o Pratto pra mim foi o destaque do Atlético, é... raçudo, brigador... E o Inter não dá pra falar de *um* destaque, porque o Inter foi bem no jogo dentro de uma estratégia. Se você quiser, você pode falar assim: "Ah, eu esperava um Inter mais técnico, mais agressivo, jogando mais ofensivamente"... Ai alguém pode contra-argumentar, né: "*Pera* aí, mas isso é... Libertadores, não precisa sair guerreando feito louco"
- William: Sim...
- Mário: É, realmente, e é um clássico nacional e o Inter fez dois gols fora de casa.
- William: O Aguirre falou o seguinte: "se, antes da partida, se chegasse pra torcedor do Inter e falasse, olha, vai ser dois a dois, o torcedor do Inter ia gostar".
- Eduardo Tironi: Opa, fechava com esse resultado já!
- William: Tranquilo, né? Precisava nem entrar em campo. *Tá* ótimo, né? É dois a dois? É isso, vamos fechar. Só que ficou o gostinho amargo porque teve o dois a um até os 49 minutos.
- Celso: Poderia ser melhor...
- William: Enfim, o resultado foi bom ou não foi, pro Internacional?
- Eduardo: Ah, se você não olhar o tempo em que saiu o gol, eu achei que foi ótimo, achei um excelente resultado, dois a dois, ter feito dois gols fora de casa, o empate até de um a um em casa é do Internacional, e aí, dá pra você lembrar da final do Estadual...
- William: Sim
- Eduardo: Grêmio saiu comemorando que tinha conseguido empatar em casa e precisaria de um resultado não muito difícil no segundo jogo e... deu nem pro começo. Foi lá e perdeu... E eu *tô* com o Marra, o time do Inter é forte, time do Inter é bem forte... E aí *cê* lembra do Aguirre, né, o Aguirre apareceu no Internacional depois de duzentas tentativas, era Luxemburgo, era Tite, era não sei quem, não veio ninguém e chegou o Aguirre. A torcida ficou com... é, ressalvas com relação a ele. Agora, um cara, técnico seja lá de onde for, precisa ter coragem, né, pra chegar assim: "olha, ô, D'Alessandro, você é meu 10, maior ídolo da torcida, você não vai jogar hoje, *cê* vai ficar no banco e vai entrar no meio do caminho", precisa ter coragem pra fazer isso... Fez, ele entrou, fez a jogada do gol.
- Celso: E tudo conspirou a favor dele, porque o primeiro gol sai no começo do jogo. Esses que cobram... cobram um "Colorado" atacando que nem um louco... atacar como um louco por que? Se consegue um gol contra o Atlético Mineiro, um time fortíssimo, fora de casa, no começo do jogo... a estratégia ontem deu toda certa pro Diego Aguirre e, à exceção do gol tomado no fim da partida.
- William: Mas é um técnico com repertório, né. Aí é que *tá*.
- Celso: Tem muitas opções, e do jeito...
- William (interrompendo): Você *vê* durante toda a Libertadores, Campeonato Gaúcho, as opções que ele fez, as trocas que ele fez... enfim, no começo teve dificuldades, óbvio, *tava* conhecendo o elenco, enfim, *tava* tentando as formações.
- Celso: Agora ele acertou a mão...
- William: Mas ele tem repertório, o jogo de ontem provou isso.
- Celso: Sabe o que é, é que *tá* chegando o Brasileiro, e toda a vez que o Brasileiro *tá* chegando o Inter é favorito [risos de todos], o Inter alcança o seu ápice, né. Mas dessa vez, eu acho que mais que a vantagem, as vantagens do zero a zero, do um a um, o Inter tem a vantagem de ser o time que é, o jeito que *tá* jogando... um time que *tá* jogando o que *tá* jogando hoje, decidindo uma vaga em casa com duas vantagens de empate também, apesar da grandeza do adversário, sou mais o Inter agora...
- Eduardo: E tem um elenco diferente dos outros anos, né. O Inter é favorito porque tem muitas estrelas... Dessa vez, tem *vários* jogadores da base, é um time bem mesclado, e tem essa pra mim que é talvez a grande virtude do Internacional, que é o Aguirre saber trabalhar com suas peças. Então, esse campeonato, nessa temporada maluca que é a brasileira, com... jogos seguidos, aí para, aí volta um monte de jogo seguido, você ter um elenco mais ou menos homogêneo, entra, sai e não muda muito o jogo, o time, é uma *grande* virtude, isso pra um Campeonato Brasileiro... e pra Libertadores, claro, com essa vantagem alcançada, acho que *tá*... é um excelente resultado. Quem não gostaria de, fora de casa, com o Atlético Mineiro, que é destruidor em casa, sair do jogo com dois a dois? Embora tenha perdido... sofrido gol no final.
- William: Um bom negócio. Agora, Marra, a gente vendo o gol do final, de novo, né... o lateral do Marcos Rocha, claro que dessa vez não foi tão ensaiadinho, deu sorte ali, a bola sobrou pro Léo Silva, mas assim, de novo ele vai na área... e foi combinado, porque ele dá uma entrevista no final do jogo, depois do jogo, né, falando justamente isso, que ele combinou com o Léo Silva, viram que *tava* difícil, as "torres gêmeas" ali no Internacional... falou: "bom, tem lá o Jô, tem lá o Pratto, são mais altos, vai você também que três contra dois a gente pode levar vantagem". Acabou não funcionando pelo alto, mas a presença ali incomodou... deu certo o que os dois combinaram, né.
- Mário: E o Léo tentou bater com a esquerda e a bola... errou... a bola sobrou no pé do Rodrigo Dourado...
- William: Isso.
- Mário: (pausadamente) Que estava morto, cansadíssimo. Já tinha caído, né, um pouco antes, já *tava* sentindo um pouco antes esse cansaço. E a bola volta pro Léo e o Léo bate, né. Dois minutos, que dois minutos né... na bola anterior, o Léo Silva tinha cabeceado na trave.
- William: Sim.
- Mário: Que deu origem, né... Aí depois teve o chute pra fora. Então, sim, teve um pressão muito forte... Vou repetir, foram dezoito finalizações contra cinco.
- William: É bom dizer, né. Que noite do Alisson [goleiro do Internacional] também! A gente falou do Fábio [goleiro do Cruzeiro], mas o Alisson foi muito bem também.
- Mário: É, não dá pra falar que não teve volume de jogo... teve volume... atacou muito, não conseguiu fazer gol, quer dizer, fez dois, mas o Alisson foi muito bem, né. O Alisson teve uma boa noite e não é só isso, é um jogo de estratégia, que é uma coisa que a gente não pode perder essa ideia, né, é um jogo de estratégia, um time ficou se defendendo mais...
- William: Vamos às entrevistas então lá no Independência. [...]

Artigo recebido em: 13.09.2015

Artigo aprovado em: 26.11.2015

Os sobrenomes dos alunos do IFRS *campus* Bento Gonçalves: um estudo onomástico

The surnames of the students of IFRS *campus* Bento Gonçalves: an onomastic study

Kleber Eckert*

RESUMO: O presente artigo propõe-se a fazer um estudo antroponímico a partir dos sobrenomes do corpo discente do IFRS *campus* Bento Gonçalves. Para tanto, fez-se um levantamento dos 20 sobrenomes que ocorrem com mais frequência, os quais foram divididos por origem étnica e analisados histórica e etimologicamente, levando-se em conta também os usos desses sobrenomes no Rio Grande do Sul e no Brasil. Além de discutir questões inerentes à onomástica e, dentro dela, a antroponímia, chegou-se à conclusão de que existe uma estreita relação entre os sobrenomes dos alunos matriculados no *campus* e a região onde ele está localizado, sobretudo quanto à origem étnico-linguística desses sobrenomes.

PALAVRAS-CHAVE: Onomástica. Antroponímia. Sobrenomes. IFRS *campus* Bento Gonçalves.

ABSTRACT: The present paper proposes to make an anthroponymic study from the surnames of students at IFRS *campus* Bento Gonçalves. Therefore, a survey of 20 surnames that occur more frequently was carried out, which were divided by ethnic group and historically and etymologically analyzed, also taking into account the use of these surnames in Rio Grande do Sul and in Brazil. Besides discussing issues inherent onomastic and, in it, anthroponymy, as a conclusion, it was found that there is a close relation between the surname of the students enrolled in the campus and the region where it is located, especially as for the ethno-linguistic origin of these surnames.

KEYWORDS: Onomastics. Anthroponymy. Surnames. IFRS *campus* Bento Gonçalves

1. Introdução

Este artigo resulta das primeiras considerações realizadas a partir do projeto de pesquisa intitulado “Perfil antroponímico dos estudantes do IFRS *campus* Bento Gonçalves”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. O objetivo principal do projeto como um todo é traçar um perfil antroponímico completo dos estudantes do *campus* regularmente matriculados no ano de 2015 e as discussões acerca dos sobrenomes, desenvolvidas neste artigo, inserem-se nesse objetivo.

* Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *campus* Bento Gonçalves. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade (2009) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS e Doutor em Letras (2014) pela mesma instituição.

O estudo justifica-se, em primeiro lugar, pelo ineditismo da abordagem, uma vez que não foi realizado, até onde foi possível saber, nenhum estudo acerca dos nomes e sobrenomes do grupo de estudantes do *campus* Bento Gonçalves. Em segundo lugar, estudar os sobrenomes é dedicar-se a um estudo interdisciplinar, no qual dialogam diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística, a História, a Geografia, a Antropologia, principalmente. Além disso, para Frosi (2014, p. 410), os sobrenomes, “fixados na pátria de origem de seus portadores, [...] constituem um bem linguístico-cultural precioso, repassado de geração em geração, até os dias atuais”. A autora complementa afirmando que “herdados dos ancestrais e por eles transmitidos às gerações subsequentes, os sobrenomes reproduzem, através dos séculos, signos onomásticos estreitamente relacionados à vida das pessoas” (FROSI, 2014, p. 410).

Neste artigo, encontram-se discussões relativas à onomástica – ciência dos nomes próprios –, cuja base teórica apoia-se nos pressupostos de Vasconcelos (1931), Dauzat (1950), Guérios (1973), Mexias-Simon e Oliveira (2004), Seabra (2006), Carvalhinhos (2007), Mioranza (2009) e Marcato (2009). Como parte da onomástica, reflete-se especificamente sobre a antroponímia¹ – estudo dos nomes de pessoas –, e são feitas ponderações quanto a aspectos étnico-linguísticos, histórico-culturais, psicológicos e sociais dos sobrenomes, com base em, além dos já citados acima, Dick (2000), Martins (2002), Schauren (2011) e Frosi (2014).

Quanto à metodologia de pesquisa, inicialmente, foram listados todos os nomes dos alunos regularmente matriculados no ano de 2015 no *campus* Bento Gonçalves em planilhas Excel. A seguir, foram separados todos os nomes e sobrenomes e, de posse destes últimos, verificou-se a origem étnica de cada um deles, com base em dicionários de sobrenomes, em livros sobre a origem dos sobrenomes e, quando a dúvida persistia, recorria-se a sítios eletrônicos de sobrenomes e de famílias. Quanto aos grupos étnicos, a classificação deu-se entre italianos, lusos, alemães, franceses e poloneses, principalmente, pois foram essas as etnias que ocuparam preponderantemente os territórios de onde provêm os alunos matriculados no *campus* Bento Gonçalves.

Após a classificação em grupos étnicos, foram listados os 20 sobrenomes mais frequentes, a partir dos quais se tentou fazer uma análise tipológica – patronímicos, geográficos,

¹ Neste artigo, por opção terminológica do autor, utiliza-se o termo *antroponímia* tanto para identificar a ciência que trata do estudo dos nomes próprios de pessoas quanto para identificar o conjunto desses nomes, no presente caso, o dos sobrenomes.

de atividades profissionais e religiosos – e etimológica 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. Essas análises basearam-se em Vasconcelos (1931), Guérios (1973), Obata (1986), Klering (1988), Barata e Bueno (1999), Marcato e Cafarelli (2008) e Mioranza (2009).

Ressalta-se, ainda, que o presente artigo é a etapa inicial de uma pesquisa que está em curso e que a divulgação destes primeiros resultados encontra justificativa na importância da divulgação do conhecimento científico. O *corpus* que possibilitou as análises aqui realizadas poderá servir para outros estudos, como o dos prenomes e, conforme informado anteriormente, para traçar o perfil antroponímico completo dos estudantes do IFRS *campus* Bento Gonçalves.

2. A onomástica

Antes de adentrar na conceituação e nos estudos da onomástica, é preciso situá-la no campo de investigação das ciências da linguagem, mais especificamente na lexicologia, que é o setor dos estudos linguísticos em que ela está ancorada. Seabra (2006) apresenta uma definição bastante elucidativa, que está reproduzida a seguir, que explica o que é léxico de uma língua e a partir da qual se consegue relacionar a onomástica e a lexicologia.

Tradicionalmente, o léxico é definido como o conjunto de palavras de uma língua, responsável por nomear e exprimir o universo de uma sociedade. Transmitidos de geração a geração como *signos operacionais*, é através dos *nomes* que o homem exerce a sua capacidade de exprimir sentimentos e ideias, de *crystalizar* conceitos. Assim, o patrimônio lexical de uma língua constitui um arquivo que armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, refletindo percepções e experiências multisseculares de um povo. A essa ciências linguística dá-se o nome de *lexicologia* (SEABRA, 2006, p. 1953).

Portanto, é no ramo da lexicologia que se situam os estudos da onomástica, que tem por objeto de estudo os nomes próprios de diferentes tipologias, principalmente os nomes de pessoas e de lugares. A origem do termo onomástica encontra-se nas formas gregas *onoma* (nome) e *tékne* (arte), resultando em *onomastiké*, com o significado de *a arte de nomear*. A palavra grega é incorporada ao latim tardio como *onomasticon* e, mais tarde, entra no português como onomástica. Há estudiosos que adotam a forma onomasiologia (Guérios, 1973, p. 15) ou onomatologia (Vasconcelos, 1931, p. 3) para designar a ciência dos nomes próprios.

Mioranza (2009) defende que a disciplina está em constante diálogo com outras áreas da linguística, dentre elas, especialmente 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).

Os dois principais campos de investigação, conforme já afirmado acima, são os nomes de pessoas e os nomes de lugar, respectivamente, denominados antroponímia e toponímia. Guérios (1973), por sua vez, acrescenta outras áreas que também pertencem aos estudos onomásticos, como os de “*Teonímia* – estudo dos nomes de deuses e seres sobrenaturais; de *Zoonímia* – dos nomes dos animais; de *Astronímia* – dos nomes de astros e símiles. Mais recentemente, introduziu-se a seção *Onionímia* – estudos dos nomes de produtos comerciais” (GUÉRIOS, 1973, p. 15).

Levando-se em conta as duas áreas principais, Antroponímia e Toponímia, Seabra (2006) ressalta a confluência que existe entre elas:

Apesar de se constituírem em campos semânticos de dimensões variáveis da *Onomástica – pessoa e lugar* – têm na mesma uma relação de inclusão, uma vez que se encontram no *onoma*, em uma área de intersecção: o vocábulo ao deixar o seu uso pleno na língua, transitando para o uso onomástico, reveste-se de caráter denominativo – em uso dêitico ou anafórico – e passa a ser referencializado como topônimo ou antropônimo (p. 1954, grifos da autora).

Quanto à diferença entre o nome comum e o próprio, Guérios (1973) acredita que a distinção é artificial na perspectiva do linguista, uma vez que, na origem – seja ela remota ou não – todos os nomes próprios eram 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).

Quanto à diferença entre signo linguístico e signo onomástico, Seabra (2006, p. 1955) esclarece que é nas relações entre o significante, o significado e o referente que reside a principal diferença entre os dois: enquanto naquele a relação estabelece-se entre o significante e o significado, neste a relação estabelece-se diretamente entre o significante e o referente. Numa interpretação semelhante, Mexias-Simon e Oliveira (2004, p. 15) defendem que a principal diferença entre os nomes próprios e os comuns é que a forma que constitui o significante do nome próprio nem sempre é associada a um conjunto de propriedades. Nesse sentido, eles poderiam ser enquadrados como dêiticos, por sua capacidade de referência a algo ou alguém. Marcato (2009) posiciona-se na mesma perspectiva, ao afirmar que

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) e Guérios (1973, p. 26) ressaltam que o signo onomástico pode ser caracterizado pelos conceitos de opacidade e transparência. Um signo transparente pode ser identificado quando é possível, por exemplo, relacionar um sobrenome diretamente a um elemento de uma língua, ou então, de acordo com Guérios (1973, p. 16), quando se relaciona um topônimo como *Bahia* a um lugar que é, geomorficamente, uma baía. Por outro lado, quando essa possibilidade inexistente, é porque o signo onomástico surgiu numa época remota, quando no território em que ocorre esse signo falava-se outra língua. Nessa situação, é possível dizer que o signo é opaco, conforme exemplificação de Guérios (1973, p.16): “o nome *Licurgo* não lembra mais o caçador de lobos primitivo; nem *Hipólito* que tira ou solta os cavalos”.

A existência de signos onomásticos opacos é discutida por Carvalhinhos (2007, p. 13-15), que chama o fenômeno de esvaziamento semântico. A pesquisadora diz que essa dessemantização ocorre, por exemplo, a partir de um sobrenome surgido de alcunha. No momento do surgimento, o signo era transparente, mas quando o sobrenome foi passado a futuras gerações, o sentido percebido anteriormente foi perdido.

Para Marcato (2009), há uma complexidade envolvida na semântica do nome próprio e, por isso, é preciso examiná-lo levando em conta também uma perspectiva extralinguística, seja ela diacrônica ou sincrônica. Mioranza (2009) defende que 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. É o que se percebe em Dauzat (1950, p. 06), para quem “o interesse psicológico e social dos nomes de pessoas é considerável. Para quem sabe interpretá-los, os nomes carregam em sua fisionomia o reflexo, a marca das civilizações passadas”.

2.1 A antroponímia – os sobrenomes

O objeto de estudo da antroponímia, numa explicação dada por Vasconcelos (1931, p. 03) é o estudo dos “nomes individuais com o dos sobrenomes e apelidos”. Neste trabalho, por nome individual entende-se o que também é chamado de nome próprio, nome pessoal, nome de batismo ou prenome; por sobrenome entende-se o que vem após o nome, geralmente herdado dos pais por tradição familiar; já um apelido “é dado a um indivíduo para distingui-lo de outro, pela profissão que desempenha ou através de um traço que lhe é peculiar, com base numa característica física ou moral, às vezes, com sentido irônico, jocoso e até sarcástico” (FROSI, 2014, p. 393).

Sobre a diferença entre o sobrenome e o nome (prenome), Dick (2000) esclarece que

Transmitidos 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 de 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 (DICK, 2000, p.218).

Como o objetivo do presente estudo é analisar os sobrenomes mais frequentes dos alunos do *campus* Bento Gonçalves, as reflexões a seguir contemplarão esse ramo da antroponímia, levando-se em conta aspectos histórico-culturais, sociais e etimológicos. Dauzat (1950) e Guérios (1973) concordam com o fato de os antropônimos – sejam nomes ou sobrenomes – poderem ser estudados a partir de duas perspectivas: a linguística e a psicológica e/ou social. Do ponto de vista linguístico, os antropônimos

oferecem fatos de estratificação e de esterilização igualmente importantes. Fósseis da língua, restos de leitos históricos submersos pelos contributos sucessivos das sedimentações lexicais, eles permitem reconstruir formas e tipos desaparecidos da fala corrente (DAUZAT, 1950, p. 09).

Em relação aos aspectos psicológicos e/ou sociais, os nomes e sobrenomes carregam consigo marcas de civilizações passadas e, conforme Guérios (1973, p. 18) “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”.

Dauzat (1950) crê que, estudando os nomes e os sobrenomes, pode-se adentrar no cerne da alma popular de épocas remotas. Para o autor, eles são símbolos vivos de crenças e superstições atualmente desaparecidas. Carvalhinhos (2007) aponta para uma perspectiva semelhante, para quem o nome das pessoas é “um manancial rico para conhecimento não apenas da língua, mas também permite apreender um pouco de cultura, religião e até ideologia do povo que o criou em determinada época” (CARVALHINHOS, 2007, p. 16).

O surgimento da maioria dos sobrenomes ocidentais conhecidos atualmente ocorreu entre os séculos X e XVI, de acordo com Mioranza (2009) e Schauren (2011). Este último afirma que o surgimento deu-se para identificar e diferenciar “as pessoas do povo, as pessoas comuns, ou seja, não nobres” (p. 34), uma vez que já havia sobrenomes usados por reis e por membros da nobreza. Mioranza (2009) acredita que depois do século XVI “não se introduzem mais novos sobrenomes; tenta-se somente emprestar-lhes uma veste gráfica definitiva” (p. 135).

Schauren (2011) elenca os motivos do surgimento dos sobrenomes:

Numa época de grande expansão demográfica, as pessoas tinham necessidade de se diferenciar umas das outras. Nos séculos 11 e 12, grandes camadas do campo foram afluindo para as cidades. Levando em conta que não existia a variedade de nomes que temos hoje e que a Igreja recomendava que as pessoas fossem batizadas com nomes de santos, a identificação (diferenciação) tornava-se cada vez mais difícil. [...] Assim, numa determinada localidade, existiam tantos *João*, que era impossível distingui-los uns dos outros. A necessidade dos sobrenomes surgiu primeiro nas cidades e depois nos pequenos povoados no campo. Nas listas de impostos, listas de cidadãos, listas de alunos, havia a necessidade de um nome de família (SCHAUREN, 2011, p. 34).

Do ponto de vista histórico, os sobrenomes podem ser classificados em quatro grandes grupos, levando-se em conta a origem de cada um deles: patronímicos, profissão ou ocupação, topônimos, características físicas e/ou psicológicas (MIORANZA, 2011, p. 42). O autor alerta, no entanto, que nem sempre é possível classificar um sobrenome numa das categorias acima, ou então, há sobrenomes que se enquadram em mais de uma, dependendo do fato histórico que os motivou. Como exemplos, ele cita os zoonímicos e os fitonímicos e conclui que

na interpretação do significado do sobrenome, sempre se opta pelo sentido mais usual do termo que lhe deu origem, mesmo porque não há documentos históricos que provem o contrário. Quando os há [...] não subsiste sequer a necessidade de aventar hipóteses e suposições (MIORANZA, 2009, p. 45).

Os sobrenomes do primeiro grupo, dos patronímicos, que Mioranza (2009, p. 45-46) chama também de antroponímicos e matronímicos, derivam de nome próprio ou antropônimo. Para o autor “o nome do patriarca ou da matriarca que deu início a determinado núcleo familiar foi conservado na função de sobrenome por seus filhos e demais descendentes” (p. 45). Carvalhinhos (2007) detalha linguisticamente a situação, explicando que ao nome paterno (ou materno) agregava-se o genitivo latino posposto “passando por todas as formas do genitivo latino (-i, -e; -is, -es; -onis, -oni; -anis, -ani), as mais comuns foram as formas em -az, -iz, -oz e -uz” (p. 09). A pesquisadora apresenta o sobrenome *Fernandes*, que era um antropônimo transparente na Idade Média, com o significado de *filho de Fernando*.

A existência de patronímicos é destacada por Martins (2002, p. 75), ao afirmar que o fato é comum em praticamente todas as culturas europeias e acrescenta alguns exemplos em diferentes culturas: em português, *Rodrigues* significa, originalmente, *filho de Rodrigo*; em inglês, *Johnson* – *filho de John*; na Escócia, utiliza-se o prefixo *Mac* ou *Mc*, como em *MacDonald* – *filho de Donald*. Especificamente sobre o patronímico na Península Ibérica, Mexias-Simon e Oliveira (2004, p. 37) também citam o uso do nome no genitivo, com a terminação latina *-ici*, que deu origem ao *-es* em português e ao *-ez* em espanhol, como nos seguintes exemplos, respectivamente, *Fernandes/Lopes* e *Fernández/López*.

Quanto aos sobrenomes derivados de profissão ou ocupação, Frosi (2014, p. 398) afirma que “as atividades e profissões desenvolvidas pelas pessoas serviram de motivação ao denominador no ato de dar um apelido, ou um nome que, com o passar do tempo, se constitui

em sobrenome”. Já Schauren (2011, p. 35) explica como foi possível o surgimento de tantos sobrenomes derivados das atividades profissionais:

Durante a Idade Média, a Europa era composta por vilarejos que pertenciam aos senhores feudais. Cada localidade precisava dos serviços de pessoas para arar a terra, cuidar dos animais, fabricar ferramentas, tecer panos, costurar vestimentas, etc. A necessidade dos ofícios dessas pessoas nos feudos era tal, que muitas vezes os filhos continuavam desempenhando as mesmas atividades dos pais. Por ocasião de registros das pessoas, como pagamento de impostos, era normal identificar as pessoas por seus ofícios (SCHAUREN, 2011, p. 35).

Por isso, de acordo com Martins (2002, p. 74-75), é preciso lembrar que nem todos aqueles com o mesmo sobrenome originado de profissão sejam da mesma família, uma vez que em diferentes lugares a mesma profissão dava origem ao sobrenome utilizado. E quanto aos grupos étnicos em que essa sistemática era comum, Mexias-Simon e Oliveira (2004, p. 39-40) afirmam que, nas línguas latinas, são raros os sobrenomes vindos de profissão, ao contrário das línguas germânicas, em que esse procedimento era habitual.

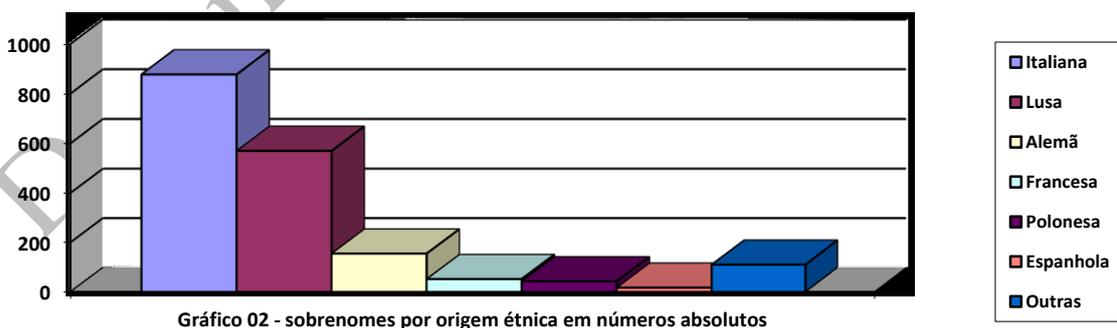
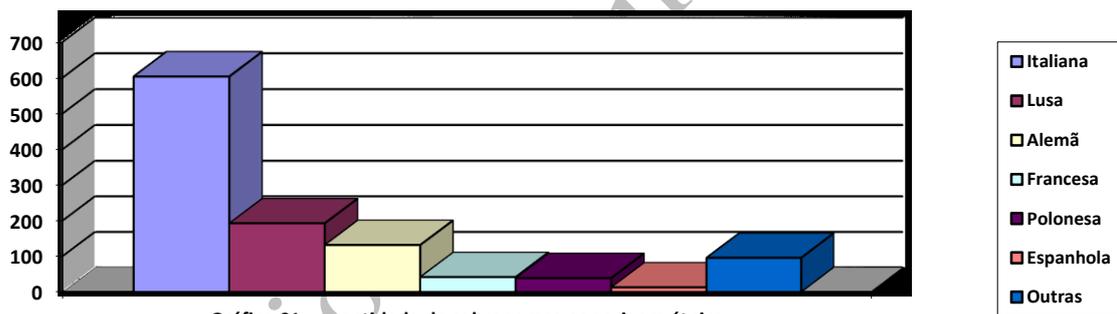
A origem dos sobrenomes advindos de nomes de lugar é comum em todas as línguas europeias e sua origem, segundo Carvalhinhos (2007), está no uso como alcunha, utilizada “para designar determinada pessoa proveniente de uma região. [...] Era adicionada então, ao nome do indivíduo, uma alcunha indicativa da região de origem” (p. 11). Para Mioranza, (2009, p. 48-51) esse tipo de sobrenome é um dos mais fáceis de ser reconhecido, pois estabelece uma relação direta entre o antropônimo e o lugar de referência, situado no tempo e no espaço. Para o autor, as motivações para a existência desses sobrenomes têm relação com cidades, povoados, regiões, gentílicos, e até mesmo espaços geográficos ainda mais específicos ou menores, como montanhas, vias públicas e cursos d’água.

O quarto grande grupo de sobrenomes é composto por aqueles originados de características físicas, psicológicas ou comportamentais dos indivíduos que, por sua vez, geraram alcunhas e, posteriormente, se transformaram em sobrenomes e, conseqüentemente, passaram a ser hereditários. Para Marcato (2009, p. 80), esse tipo de alcunha trazia consigo uma função distintiva, geralmente de sentido satírico, polêmico, depreciativo ou ofensivo e, de acordo com Dautat (1950, p. 165), por essas alcunhas serem irônicas ou pejorativas, as pessoas tentavam livrar-se delas, embora a maioria não conseguisse fazê-lo. Assim, depois de aceitas, essas formas fixavam-se, cristalizavam-se e tornavam-se hereditários.

Finalmente, existem ainda outras motivações antroponímicas que originaram sobrenomes, tais como mês e condição de nascimento, idade ou fases da vida, vestuário hábitos das pessoas (CARVALHINHOS, 2007, p. 12). Geralmente, esse tipo de sobrenome é classificado num grupo maior motivado por alcunha, no qual Carvalhinhos (2007, p. 12) também classifica os de profissão, de qualidade moral ou física e os de fauna e flora.

3. Os 20 sobrenomes mais frequentes: origem étnica e significados

A partir do *corpus* disponível, foram identificados 1.119 sobrenomes diferentes, num total de 1.824 registros, o que já mostra que há muitos sobrenomes diferentes em relação ao total de ocorrências. Quanto à origem étnica, foi possível identificar pelo menos seis grupos étnicos, com preponderância de italianos, lusos e alemães, conforme gráficos abaixo. No gráfico 01 podem ser vistas as quantidades de sobrenomes diferentes e, no gráfico 02, estão representados os números absolutos, ambos de acordo com o grupo étnico a que pertencem.



Ao analisar a origem étnica dos sobrenomes, na comparação dos dois gráficos, percebe-se uma consonância entre os dois tipos de análise, por sobrenomes diferentes e pelo número total de sobrenomes, embora seja perceptível que no gráfico 02 os sobrenomes de origem lusa estão em maior número que no gráfico 01, em comparação aos demais grupos étnicos, fato que

será abordado na análise dos 20 sobrenomes mais comuns do *corpus*. Quanto aos demais dados, é possível compreendê-los a partir da história do *campus* Bento Gonçalves e do município e região onde ele está inserido.

O *campus* recebe alunos de Bento Gonçalves, da Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul – RCI², onde o município se insere, e de cidades de outras regiões limítrofes à RCI; logo, um maior número de sobrenomes italianos está plenamente de acordo com a história de ocupação e colonização da região. A presença de sobrenomes alemães explica-se por questões de proximidade, uma vez que a RCI encontra-se ao lado de regiões colonizadas preponderantemente por imigrantes alemães, como o Vale do Taquari e o Vale do Caí. No território da própria RCI, houve também pequenos núcleos de colonização francesa e polonesa, o que explica também a presença de sobrenomes pertencentes a esses dois grupos étnico-linguísticos.

Os 20 sobrenomes mais comuns, que equivalem a 272 registros, são: Silva³ (42), Souza⁴ (28), Oliveira⁵ (20), Machado (20), Rodrigues (20), dos Santos (17), Ferreira (14), Ferrari (12), Costa⁶ (11), Ribeiro (10), Bortolini (9), Corrêa (9), da Rosa (8), Fernandes (8), Martins (8), Nunes (8), Alves (7), Carvalho (7), de Toni (7) e Lazzarotto (7). Quanto à origem étnica, percebe-se que 16 são de origem lusa e apenas 04 de origem italiana, o que equivale a 80% e 20% respectivamente, conforme gráfico 03.

² A região onde se insere o município de Bento Gonçalves é denominado de RCI, pois é assim que a maioria dos estudiosos da história sociolinguística local se refere à região, que é composta, atualmente, por 55 municípios onde, a partir de 1875, teve início a imigração italiana no Rio Grande do Sul (FROSI; MIORANZA, 2009, p. 08).

³ Na lista dos sobrenomes, encontraram-se as formas *Silva* e *da Silva*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos. Neste artigo, far-se-á referência sempre à forma *Silva*.

⁴ Na lista dos sobrenomes, encontraram-se as formas *Souza* e *de Souza*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos. Neste artigo, far-se-á referência sempre à forma *Souza*.

⁵ Na lista dos sobrenomes, encontraram-se as formas *Oliveira* e *de Oliveira*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos. Neste artigo, far-se-á referência sempre à forma *Oliveira*.

⁶ Na lista dos sobrenomes, encontraram-se as formas *Costa* e *da Costa*. Para fins operacionais, ambos foram considerados sinônimos. Neste artigo, far-se-á referência sempre à forma *Costa*.

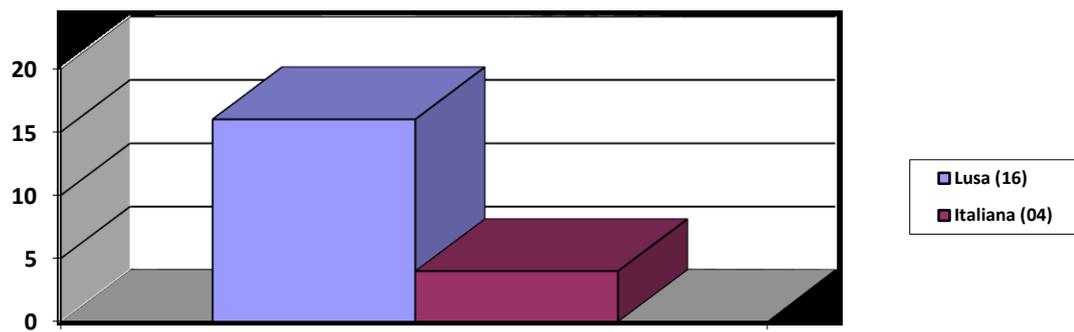
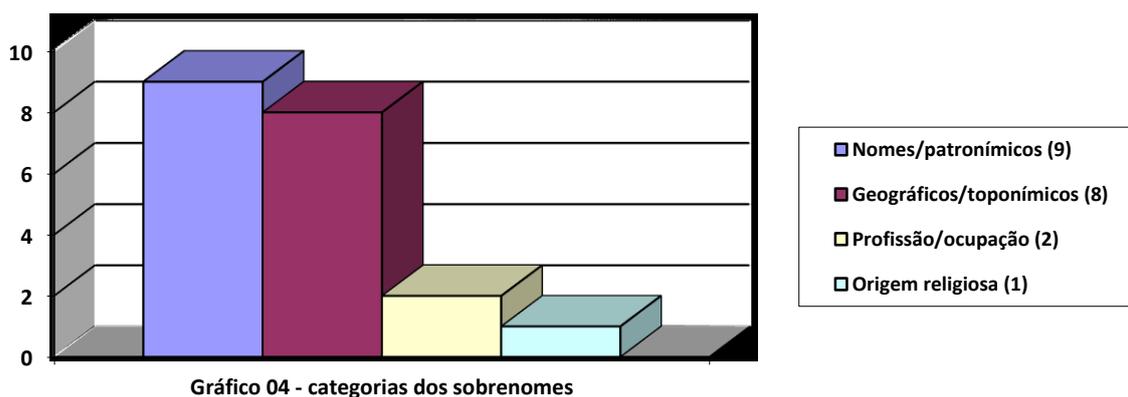


Gráfico 03 - 20 sobrenomes mais frequentes por origem étnica

Assim, apesar de Bento Gonçalves e região terem sido colonizados preponderantemente por imigrantes italianos e seus descendentes, essa marca não se evidencia tão fortemente nos 20 sobrenomes mais comuns, apenas na análise de todos os sobrenomes dos estudantes do *corpus*. A maciça presença de sobrenomes de origem lusa entre os 20 sobrenomes mais frequentes pode ser explicada em consonância com as reflexões de Simões (2011, p. 23), para quem os 50 sobrenomes lusos mais comuns correspondem a um quarto da população do Brasil e à metade da população de Portugal. Portanto, nos sobrenomes do *corpus*, essa repetição também está evidenciada, já que, em números absolutos, os sobrenomes de outros grupos étnicos, como os italianos, superam em larga escala o número de sobrenomes lusos.

Levando-se em conta a tipologia dos sobrenomes, foram identificadas algumas categorias, com predominância dos de origem toponímica e patronímica/antroponímica, isto é, vindos de referências de um lugar e a partir de um nome pessoal, respectivamente. Na categoria dos antroponímicos e patronímicos, citam-se: *Rodrigues, Bortolini, da Rosa, Fernandes, Martins, Nunes, Alves, de Toni* e *Lazzarotto*. Já os de origem toponímica são *Silva, Souza, Oliveira, Ferreira, Costa, Ribeiro, Corrêa* e *Carvalho*, com o significado de selva, seixos, árvore da azeitona, jazida de ferro, costa do mar, pequeno rio, lugar onde há plantas da família das convolvuláceas e árvore do gênero *Quercus*. Há ainda outras categorias, como os derivados de profissão e/ou ocupação, como *Machado* e *Ferrari*, que significam quem se ocupa com o machado e ferreiro; e o sobrenome de origem religiosa, como *dos Santos*, que faz alusão ao Dia de Todos os Santos (Gráfico 04).



Com base no *corpus* dos 20 sobrenomes com maior frequência, far-se-á, a seguir, uma análise histórico-etimológica de cada um deles. Também haverá a tentativa de estabelecer comparações com dados numéricos dos sobrenomes do Rio Grande do Sul, com base num estudo realizado por Klering (1988) na Companhia de Processamento de Dados do Rio Grande do Sul e com um levantamento de Simões (2011) sobre os sobrenomes portugueses mais utilizados no Brasil.

SILVA – É o sobrenome mais comum dos alunos do *campus* Bento Gonçalves, do Rio Grande do Sul e do Brasil. A origem do sobrenome é geográfica e deriva da palavra latina *silva*, com o significado de selva ou floresta (GUÉRIOS, 1973, p. 199). Mioranza (2009, p. 212) acrescenta que o sobrenome “relembra cidadão que habitava em áreas de selvas e florestas ou que delas extraía madeira, lenha e outras riquezas comercializáveis”. Barata e Bueno (1999, p. 2.064-5) apresentam a mesma visão acerca da origem do sobrenome, com a ressalva de que a origem geográfica limita-se àqueles que não são de sangue azul. Os autores ainda informam que o registro mais antigo que se tem de *Silva* no Brasil foi em 1612, em São Paulo. No Rio Grande do Sul, o registro mais antigo é de 1735, numa referência à família de Antônio da Silva Caldeira, que emigrou da Ilha de Madeira.

SOUZA – É o segundo sobrenome com mais ocorrências no *corpus* analisado, é o quarto mais comum no Rio Grande do Sul e uma dos mais frequentes do Brasil. De acordo com Guérios (1973, p. 201), a origem do sobrenome é geográfica, com o significado de seixos, rochas, proveniente do latim *saxa* [saksa]. A forma original latina entra no português arcaico por volta do século XI de duas formas diferentes: Seixas e Sausa, esta última evolui para Sousa, em Portugal e, mais tarde, no Brasil, passa a ser grafada como Souza. Barata e Bueno (1999, p.

2.080) acrescentam que o sobrenome foi usado por uma família ilustre e antiga de Portugal, e, no Brasil, o sobrenome aparece em Martin Afonso de Souza, donatário da capitania de São Vicente, e em Tomé de Souza, o primeiro governador-geral do Brasil.

OLIVEIRA – É o terceiro sobrenome mais comum no *campus* Bento Gonçalves e também no Rio Grande do Sul. No Brasil, figura entre os sobrenomes mais populares e significa, de acordo com Guérios (1973, p. 171), árvore que produz a azeitona. A forma Oliveira, segundo o autor, era registrada no português arcaico de duas formas: Olveira e Ulveira. Barata e Bueno (1999, p. 1.555) também registram a origem toponímica do sobrenome e destacam que se originou de propriedades rurais que cultivavam as árvores da azeitona. Os autores registram o ano de 1617 como a data mais antiga de que se tem registro do sobrenome Oliveira no Brasil, ano em que ocorreu o casamento de Bento de Oliveira. No Rio Grande do Sul, por sua vez, o sobrenome foi encontrado em documentos do ano de 1734, a partir dos registros da família de Domingos Fernandes de Oliveira.

MACHADO – O quarto sobrenome mais comum do *corpus* encontra-se na sétima posição no Rio Grande do Sul e na nona colocação nos sobrenomes do Brasil. A hipótese mais provável é apresentada por Guérios (1973, p. 149), para quem o sobrenome pode ter sido utilizado para identificar “o vendedor ou fabricante de machados” ou ainda como “alcunha de quem sempre andava com machado”. A mesma origem é apontada por Barata e Bueno (1999, p. 1.387), que explicam o surgimento do sobrenome como alcunha a partir de D. Mendo Moniz, que era senhor de Ganderei e conhecido pela ação de quebrar as portas de Santarém com o uso de machados, no ano de 1147.

RODRIGUES – É o quinto sobrenome com maior quantidade de ocorrências entre os alunos do *campus* Bento Gonçalves, é também o quinto colocado nos sobrenomes mais comuns do Rio Grande do Sul e o oitavo do Brasil. Guérios (1973, p. 188) afirma que o sobrenome é um patronímico que se originou do nome Rodrigo. O autor ainda registra que em espanhol o mesmo patronímico escreve-se Rodríguez. Quanto ao étimo, Obata (1986, p. 167) explica que a origem está na forma germânica *Hrod-rich*, com o significado de rico em glória ou senhor da glória, forma que foi imortalizada pelo último rei visigodo.

SANTOS – Trata-se do sexto sobrenome mais popular do *corpus* e do segundo no Rio Grande do Sul e no Brasil. Guérios (1973, p. 195) explica que a origem do sobrenome é cristã e que é uma abreviação da expressão *Todos os Santos*, numa referência ao dia 1º de novembro,

data em que se comemoram todos os santos da igreja católica. O autor acrescenta como o mesmo sobrenome é registrado em francês (Toussaint) e em italiano (Sante, Santi, Ognissanti, Santoro). Barata e Bueno (1999, p. 2.010) também fazem referência ao sobrenome como de origem religiosa e informam que ele era dado, inicialmente, às pessoas nascidas em 1º de novembro. Os autores acrescentam ainda uma segunda hipótese sobre a origem do sobrenome, que pode ter derivado de uma região da Andaluzia, na Espanha, chamada *Sierra de los Santos*. Atualmente, é um sobrenome espalhado por todos os estados do Brasil.

FERREIRA – Na lista dos sobrenomes mais comuns do *corpus*, encontra-se em sétimo lugar, no Rio Grande do Sul ocupa a décima primeira colocação e no Brasil está em sexto lugar. O sobrenome é de origem geográfica, conforme Guérios (1973, p. 107) e significa “lugar onde há ferro; mina ou jazida de ferro – observado pelos romanos ou luso-romanos, em terrenos da Lusitânia”. Barata e Bueno (1999) afirmam que o registro mais antigo do sobrenome remonta ao ano de 1095, quando Rio Pires o utilizou a partir da “localidade de Ferreira de Aves, de que era senhor e onde fundou o solar da família” (p. 962).

FERRARI – É o oitavo sobrenome mais comum do *corpus* e o primeiro de origem italiana. Ele também figura entre os sobrenomes italianos mais frequentes do Rio Grande do Sul e tem seu significado derivado de profissão: ferreiro (Guérios, 1973, p. 107). Marcato e Caffarelli (2008, p. 756), acreditam que, na base do sobrenome Ferrari, está um apelido, que depois passou a ser usado como nome dado àquele que exercia a profissão de ferreiro. Mais tarde, o nome transformou-se em sobrenome. Os autores ainda apresentam outras explicações possíveis para o sobrenome: pode ter sido usado em sentido figurado para fazer alusão a uma pessoa que tinha força de caráter ou então numa referência à cor do ferro.

COSTA⁷ – É o nono sobrenome mais comum entre os alunos do *campus* Bento Gonçalves, o décimo do Rio Grande do Sul e sétimo do Brasil. É um sobrenome de origem geográfica utilizado, originalmente, na orografia (GUÉRIOS, 1973, p. 85). De acordo com Barata e Bueno (1999, p. 788), houve muita imigração de famílias com o sobrenome Costa para o Brasil, em diferentes lugares do país, mas “não se pode considerar todos os Costas existentes

⁷ De acordo com Barata e Bueno (1999, p. 788), o sobrenome Costa pode ser tanto de origem portuguesa quanto espanhola e italiana. Neste trabalho, por não ter sido possível separá-lo nos três grupos étnico-linguísticos, ele foi considerado, por motivos operacionais, de origem portuguesa.

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” (BARATA; BUENO, 1999, p. 788).

RIBEIRO – É o décimo sobrenome mais frequente entre os sobrenomes do *corpus*, o vigésimo do Rio Grande do Sul e também o décimo do Brasil. O sobrenome é de origem geográfica e significa, exatamente, riozinho. Ele tem equivalentes em francês – Rivière, Ribière, Ribyre e Ribier – e em espanhol – Ribera, Rivera e Ribero (GUÉRIOS, 1973, p. 187). Barata e Bueno (1999, p. 1.902-3) apresentam a mesma versão para o significado do sobrenome e acrescentam que os primeiros registros remontam ao século X, à família de D. Ramiro III, rei de Leão, falecido em 984.

BORTOLINI – É o décimo primeiro sobrenome mais frequente entre os estudantes do *campus* Bento Gonçalves e o segundo se se consideram apenas os de origem italiana. De acordo com Cafarelli e Marcato (2008, p. 277), a origem remete ao nome Bortolo ou Bertolo, aos quais se acrescenta o sufixo *-ino*, para a formação do sobrenome. Ainda hoje é um sobrenome bastante representativo no norte da Itália, espalhado em diversas províncias, como Vêneto, Piemonte, Lombardia e Emília-Romanha, entre outras (CAFARELLI; MARCATO, 2008, p. 277).

CORRÊA – É o décimo segundo sobrenome mais comum entre os alunos, no Rio Grande do Sul figura na vigésima primeira posição e no Brasil está em décimo nono lugar. O sobrenome é registrado também como Correia e deriva do nome de uma planta e, por isso, pode ter uma origem metafórica pela semelhança da planta ou de seus filamentos com correias ou tiras de couro (VASCONCELOS, 1931, p. 70). A mesma explicação é dada por Guérios (1973, p. 85), que acrescenta que a forma do sobrenome aparece também na toponímia portuguesa e galega, como Correia e Correa/Las Correas, respectivamente. Barata e Bueno (1999, p. 772) informam que o sobrenome surgiu como alcunha e que, no Brasil, entraram numerosas famílias, em diferentes ocasiões, espalhando-se por todo o território.

DA ROSA – É o décimo terceiro sobrenome mais comum entre os alunos, o nono no Rio Grande do Sul, mas não figura entre os cinquenta mais populares do Brasil. Originado da palavra latina *rosa* – flor da roseira, o sobrenome surgiu a partir do nome feminino Rosa. De acordo com Mioranza (2009, p. 169) a passagem de nome comum a nome próprio deu-se no final do Império Romano, quando muitos pais davam o nome à filha com o intuito de que ela

crecesse bela, formosa e delicada como essa flor. Segundo Guérios (1973, p. 189), o nome Rosa difundiu-se graças à Santa Rosa de Viterbo, no século XIII e a Santa Rosa de Lima, no século XVII. No Rio Grande do Sul, os primeiros registros do sobrenome ocorrem em 1816, ano em que a família de Luiz Antônio da Rosa veio emigrado de ilhas portuguesas (BARATA; BUENO, 1999, p. 1.963).

FERNANDES – Além de ser o décimo quarto nome mais popular entre os alunos, figura entre os cinquenta sobrenomes mais frequentes do Rio Grande do Sul e do Brasil. A origem do sobrenome está no nome Fernando, ou seja, ele surge como um patronímico (GUÉRIOS, 1973, p. 107). Barata e Bueno (1999, p. 947) registram as formas *Fernandici*, *Fernandiz*, *Fernandez* em documentos portugueses entre os anos de 915 a 1078. Os autores ainda apresentam a evolução fonético-ortográfica do sobrenome: “No latim ibérico, constituiu-se esse tipo de apelido com o sufixo “-ícus” no genitivo, isto é, “-íci”. É quase certo que se trata de um sufixo ibérico “-ko”, indicativo de descendência, com as desinências latinas da 2ª declinação”.

MARTINS – No *corpus* dos sobrenomes, é o décimo quinto mais comum, no Rio Grande do Sul está na décima terceira posição e no Brasil na décima segunda. O sobrenome é um patronímico que provém do nome Martim ou Martino (GUÉRIOS, 1973, p. 153). De acordo com Barata e Bueno (1999, p. 1.443), assim como os demais patronímicos da Península Ibérica, o sobrenome foi formado com o acréscimo de um sufixo ibérico designativo de descendência, o qual utilizou as desinências latinas da 2ª declinação.

NUNES – É o décimo sexto sobrenome mais frequente entre os alunos do *campus* Bento Gonçalves e do Rio Grande do Sul, embora não figure entre os mais comuns do Brasil. A origem está, conforme Guérios (1973, p. 167), no nome Nuno, a partir do qual se forma o patronímico Nunes, originalmente Núnez. Barata e Bueno (1999, p. 1.640) explicam que o sobrenome surge no baixo latim e é encontrado em documentos a partir do ano 964, como Nunniz, em 1053 como Nunnez e em 1054 como Nunnici e Nunuzi.

ALVES – É o décimo sétimo sobrenome mais frequente do *corpus*, o décimo segundo do Rio Grande do Sul, embora não esteja entre os mais comuns do Brasil. A origem do sobrenome encontra-se numa abreviação do sobrenome Álvares que, por sua vez, é o patronímico de Álvaro (GUÉRIOS, 1973, p. 52). Além da origem em Álvares, é possível compreender o sobrenome a partir de uma derivação da forma Alvitici no baixo latim, registrada em 1073 como *aluitici* e em 915 como *aluitz* (BARATA; BUENO, 1999, p. 161).

CARVALHO – É o décimo oitavo sobrenome mais comum do *corpus*, o vigésimo oitavo do Rio Grande do Sul e o décimo terceiro do Brasil. Trata-se de um sobrenome português de origem geográfica, usado em Portugal desde o século XII, relativo à árvore do gênero *Quercus* (GUÉRIOS, 1973, p. 77). Barata e Bueno (1999, p. 667) apresentam a mesma explicação para a origem do sobrenome e acrescentam que ele foi “tomado ao antigo morgado de Carvalho, em terras de Coimbra, Portugal”, cujo registro remonta ao ano de 1131.

DE TONI – É o décimo nono sobrenome mais frequente do *corpus* e, se se consideram apenas os de origem italiana, o sobrenome ocupa a terceira posição. A hipótese para o sobrenome é de origem patronímica, a partir do nome Antonius. Para Mioranza (2009, p. 140), é muito difícil precisar o étimo de Antonius, uma vez que é possível que ele derive de grego *antéo* ou *antáo* com o sentido de opor-se; do latim *antistes* ou *antius*, com o significado de chefe e vanguardeiro, respectivamente; ou ainda de um étimo etrusco de significado desconhecido. Há registros do sobrenome em que a preposição *de* está aglutinada ao nome, formando-se, dessa forma, o sobrenome Detoni, fenômeno bastante conhecido e habitual no norte da Itália, nas regiões do Trentino e do Friuli (MIORANZA, 2009, p. 125).

LAZZAROTTO – É o vigésimo sobrenome mais frequente no *corpus* e, se se consideram somente os de origem italiana, ocupa a quarta posição. Segundo Cafarelli e Marcato (2008, p. 968-9), a origem remete ao nome Lázaro, ao qual se acrescenta o sufixo *-otto*. O nome, por sua vez, parece vir das palavras espanholas *lázaro* e *lazzaro*, com o significado de mendigo e maltrapilho, respectivamente. O sobrenome Lazzarotto é de origem vicentina (província de Vicenza, região do Vêneto), com provável epicentro em Bassano del Grappa, embora haja outras cidades que registram o sobrenome no noroeste da Itália (CAFARELLI; MARCATO, 2008, p. 968-9).

4. Considerações finais

Ao estudar o perfil dos sobrenomes dos alunos do *campus* Bento Gonçalves e analisar o significado e a origem dos mais frequentes, é possível elencar algumas considerações conclusivas. Em primeiro lugar, em relação ao conjunto total dos sobrenomes, destaca-se a predominância dos de origem italiana, cujos números estão em consonância com a história de ocupação e colonização de Bento Gonçalves e região, onde o *campus* está localizado.

Por outro lado, na listagem dos vinte sobrenomes mais populares, chama a atenção o fato de os italianos estarem em número bem menor, limitados a 20% do total, enquanto os de origem portuguesa ocupam a liderança. Nesse sentido, pode-se perceber que os sobrenomes de origem lusa repetem-se muito mais que os de origem italiana, fato que encontra amparo na pesquisa de Simões (2011, p 23), quando ele afirma que a um grupo de 50 sobrenomes correspondem a metade da população de Portugal e um quarto da do Brasil. Além disso, a marca da italianidade, tão presente nos primeiros tempos da ocupação e colonização de Bento Gonçalves e região, tem se mesclado a outras origens étnicas, sobretudo dos lusos, que estão, obviamente, em maior número no Estado e no país.

Quanto à origem dos sobrenomes mais frequentes, o fato de haver mais sobrenomes de origem geográfica e patronímicos e menos de profissão também tem a ver com o grupo étnico-linguístico a que eles pertencem. Os dados encontram respaldo em Mexias-Simon e Oliveira (2004, p. 39-40), segundo as quais, nas línguas latinas, é muito frequente a existência de sobrenomes derivados de acidentes geográficos, e mais raramente a de sobrenomes originados de profissão, ao contrário do que é fato habitual nas línguas germânicas.

Ainda nesse aspecto, Guérios (1973, p. 43) informa que os sobrenomes lusos de origem geográfica são assaz corriqueiros e que essa repetição não significa que existe entre eles uma relação de parentesco, já que sua origem pode estar em localidades homônimas. Nesse sentido, tome-se por exemplo o sobrenome *Oliveira*, que tem relação com a árvore que produz a azeitona e, provavelmente, havia inúmeras e variadas plantações de olivais em Portugal quando o sobrenome surgiu, fato que pode exemplificar a tese levantada por Guérios.

Um segundo aspecto a ser considerado é o do esvaziamento semântico, tema tratado por Carvalhinhos (2007, p. 13-15) no caso dos sobrenomes que passaram, com o tempo, de transparentes para opacos. No caso da presente pesquisa, é possível perceber que sobrenomes como os de origem geográfica não guardam mais, após séculos de seu surgimento, uma clara relação com o fato que os fez surgir. Um exemplo vê-se no sobrenome Carvalho, que pode ter sido usado como alcunha para uma pessoa que era forte ou alta como a árvore do gênero *Quercus*. No momento da alcunha, ainda se sabia a motivação antroponímica e, portanto, o sobrenome era transparente. Com o passar do tempo, o sobrenome Carvalho foi transmitido às gerações seguintes, que não mais receberam o conteúdo semântico que havia na alcunha e, portanto, a partir desse momento, o sobrenome tornou-se opaco.

Em relação às frequências, foi possível constatar que a maioria dos sobrenomes de origem portuguesa também aparece nas listagens dos sobrenomes mais populares do Rio Grande do Sul e do Brasil, tais como Silva, Souza, Oliveira, Rodrigues, Ferreira, etc. O mesmo fato já foi constatado em outros estudos antroponímicos, como o de Eckert (2013), e encontra amparo nas constatações de Simões (2011), quando afirma que a predominância dos sobrenomes portugueses no Brasil é motivada por razões históricas: “eles foram trazidos pelos milhões de lusitanos que se fixaram no Brasil [...] desde 1500, na condição de colonos ou de povoadores, e, a partir de 1822, na qualidade de imigrantes” (p. 07).

Finalmente, o presente artigo revelou uma parcela dos estudos antroponímicos que podem ser realizados a partir do *corpus* em questão: os nomes e sobrenomes dos estudantes do *campus* Bento Gonçalves. Existem ainda outras possibilidades de exploração dos dados, tais como confrontar, por exemplo, sobrenomes derivados de profissão de origens étnico-linguísticas distintas. É possível, ainda, realizar o mesmo estudo daqui a alguns anos, a fim de verificar mudanças que se estabelecem ao longo do tempo. Os resultados aqui apresentados representam uma mínima parte que pode, no entanto, estimular outros estudos dos sobrenomes a partir de outras cidades ou regiões do Rio Grande do Sul.

Referências Bibliográficas

BARATA, C. E.; BUENO, A. H. da C. **Dicionário das famílias brasileiras**. V. 01 e 02. São Paulo: Ibero América, 1999.

CAFFARELLI, E.; MARCATO, C. **I cognomi d'Italia**: dizionario storico ed etimologico. V. 1 e 2. Torino: UTET, 2008.

CARVALHINHOS, P. de J. As origens dos nomes de pessoas. In: **Domínios de Linguagem**, Ano 1, nº 1, 1º Sem. De 2007. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11401>. 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. A Investigação Linguística na Onomástica Brasileira. In: **Estudos de Gramática Portuguesa III**. Frankfurt am Main, v. III, 2000.

ECKERT, K. Quem é quem? Um estudo antroponímico a partir dos sobrenomes do município de Lajeado-RS. In: **Domínios de Linguagem**, vol. 7, nº 1, jan./jun. 2013, disponível em

<http://www.seer.ufr.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/21736>. Acesso em: 01 de jul. de 2015.

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: Educs, 2009.

FROSI, V. M. Sobrenomes italianos: um estudo onomástico. In: **Signum: Estudos da Linguagem**. Vol. 17, n. 2, p. 389-412, dez. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18397>. Acesso em: 27 de ago. de 2015.

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. de 2012.

MARCATO, C. **Nomi di persona, nomi di luogo: introduzione all'onomastica italiana**. Bologna: il Mulino, 2009.

MARTINS, J. R. **Presságios: o livro dos nomes**. São Paulo: Alegro, 2002.

MEXIAS-SIMON, M. L.; OLIVEIRA, A. de M. **O nome do homem: reflexões em torno dos nomes próprios**. Rio de Janeiro: HP, 2004.

MIORANZA, C. **Filius Quondam: a origem e o significado dos sobrenomes italianos**. 2 ed. São Paulo: Larousse, 2009.

OBATA, R. **O livro dos nomes**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

SCHAUREN, D. A. **A busca das origens: história e genealogia da família Schauren**. São Leopoldo: Oikos, 2011.

SEABRA, M. C. T. C. de. Referência e onomástica. In: **Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)**. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf. Acesso em: 01 de jul. de 2015.

SIMÕES, J. M. **Um breve estudo de antroponímia brasileira: sobrenomes portugueses**. Curitiba: Multideia, 2011.

VASCONCELOS, J. L. de. **Opúsculos**. Coimbra: Imprensa da Universidade, v. III, 1931.

Artigo recebido em: 02.11.2015

Artigo aprovado em: 16.12.2015

A introdução do relatório de estágio supervisionado: uma análise retórica

The introduction of internship report: a rhetoric analysis

Valdete Aparecida Borges Andrade*
Elisete Maria de Carvalho Mesquita**

RESUMO: Considerando a diversidade de possibilidades de análise de gêneros, neste estudo optamos pela abordagem sociorretórica, que se caracteriza, em linhas gerais, por se interessar pela natureza social do discurso. Dentre os teóricos que se inserem nessa linha, selecionamos os estudos de Swales (1990), uma vez que o trabalho desse pesquisador se volta para análises de gêneros em contextos profissionais e acadêmicos. O interesse de Swales, no que se refere ao contexto acadêmico, é fazer com que os alunos desenvolvam o conhecimento de gêneros e aprendam a produzir textos, que apresentem, de forma bem-sucedida, as características do gênero. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo identificar qualitativamente a organização retórica da introdução do gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por alunos dos cursos de Letras e de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O aparato teórico-metodológico adotado tem como base as contribuições de Swales (1990) no que se refere à análise, ao ensino de gênero e à aplicação do modelo CARS (Create a Research Space). Concluímos que apesar de haver uma flexibilidade nas informações retóricas na introdução dos relatórios de estágios supervisionados nos dois cursos pesquisados, o que demonstra estilos particulares utilizados pelos autores, existe uma padronização dessas informações.

ABSTRACT: Considering the diversity of possibilities of genres analyses, in this study, we chose socio rhetorical approach, which is characterized, in general, for an interest in the social nature of discourse. Among the theorists who follow this line of research, we selected the studies of Swales (1990), since his work turns to genre analysis in a professional and academic context. Regarding the academic context, Swales intends to get students to develop the knowledge of genres and learn to produce texts that have the genre characteristics. From this perspective, this article aims to identify qualitatively the rhetorical organization the introduction of internship report genre produced by undergraduate students of Letters – Portuguese, English and Spanish languages and Agronomy from Federal University of Uberlândia (UFU). The theoretical and methodological apparatus adopted is based on the contributions of Swales (1990) related to analysis, genre teaching and to the application of CARS model (Create a Research Space). We conclude that although there is flexibility in the rhetorical information in the internship reports of the two surveyed courses, demonstrating particular styles used by the authors, there is a pattern (almost unchanged) of this information.

* Doutoranda em Análise de Discurso Crítica (ADC). Bolsista Capes. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). valborgesandrade@gmail.com

** Pós-doutorado em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Minho (PT). Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). elismcm@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Organização retórica. Modelo CARS. Relatório de estágio supervisionado.

KEYWORDS: Rhetorical organization. CARS model. Internship report.

1. Introdução

Durante a graduação, vários gêneros acadêmicos, tais como: resenha, resumo, ensaio, artigo científico, são requisitados. Normalmente, ao final do curso, exige-se a elaboração do relatório de estágio, em que os aprendizes descrevem/relatam as atividades realizadas no estágio obrigatório e que lhes proporcionam a vivência em um ambiente real de trabalho, por meio de um envolvimento prático e dinâmico, o que dá condições a esses alunos de atuarem de forma satisfatória no mercado de trabalho.

O relatório de estágio, em algumas áreas da comunidade acadêmica, é pré-requisito para a obtenção do diploma. Assim, sem a elaboração desse gênero, o aluno não adquire o grau de bacharel/licenciado, o que torna seu aprendizado imprescindível. Diante da importância desse gênero na comunidade acadêmica e da constatação da falta, por parte da maioria dos alunos, de domínio linguístico e discursivo adequado para a elaboração dos textos que o constituem, decidimos, então, analisar o relatório de estágio supervisionado.

Nosso objetivo, neste artigo, é, então, identificar e analisar qualitativamente a organização retórica da introdução do relatório de estágio produzido por alunos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) de dois cursos diferentes: Agronomia e Letras. O estudo desse gênero, produzido por públicos diferentes, mas com os mesmos propósitos comunicativos é, no mínimo, instigante, pois pode revelar aspectos importantes do funcionamento desse gênero.

Convém ressaltar que, apesar de apresentar uma estrutura rígida e quase imutável, é possível propor diferentes maneiras de se lidar com o gênero relatório de estágio supervisionado e, conseqüentemente, de ensiná-lo. Portanto, o ensino desse gênero na graduação se justifica, pois pode fornecer os instrumentos necessários para que os alunos sejam capazes de dominar e elaborar um gênero considerado pré-requisito para a obtenção do diploma.

O aparato teórico-metodológico adotado tem como base as contribuições de Swales (1990) no que se refere à análise, ao ensino de gênero e à aplicação do modelo CARS (*Create a Research Space*). Apesar de ter sido proposto por Swales (1990) um modelo para a introdução dos artigos científicos, muitos autores utilizaram esse modelo para análise de diferentes gêneros, tais como: Motta-Roth (1995), em resenhas de livros acadêmicos; Aranha (1996), nas introduções de artigos acadêmicos na área de Química; Biasi-Rodrigues (1998), em resumos de

dissertações; Bezerra (2001), Motta-Roth e Hendges (1998), em uma análise transdisciplinar do gênero *Abstract*. Assim como esses autores, nesta pesquisa, utilizamos o modelo CARS, proposto por Swales (1990), a fim de descrever esquematicamente a organização retórica da introdução do gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por alunos do curso de Letras e de Agronomia. Consideramos esse modelo de análise, utilizado por Swales (1990), suficiente para a análise da introdução dos relatórios de estágio. A opção pelo estudo da introdução se deve ao fato do autor, ao apresentar a pesquisa, ter a possibilidade de convencer o leitor da importância do trabalho desenvolvido, o que faz com que esta parte, para nós, seja mais relevante. Já a escolha do modelo CARS se deve ao fato de entendermos que sua aplicação pode possibilitar uma análise detalhada da organização retórica de gêneros acadêmicos, o que faz com que seu ensino-aprendizagem seja mais eficaz.

Com a finalidade de cumprir o objetivo desta pesquisa, foram coletados, diretamente com os professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que supervisionam e/ou coordenam estágios, 10 relatórios de cada curso, no período compreendido entre 2000 e 2014. A seleção da amostra foi feita levando em consideração os relatórios que foram avaliados com o conceito A ou B. Para descrever a organização retórica da introdução dos relatórios de estágio, o *corpus* foi submetido à identificação da regularidade das informações, tendo como base o modelo CARS, proposto por Swales (1990). Para tanto, cada bloco de informação foi marcado fisicamente com um traço horizontal; em seguida, foi feita a contagem do conteúdo informativo, o que gerou os dados percentuais das etapas (passos cf SWALES, 1990) dos movimentos retóricos. Esses dados ajudaram na análise qualitativa do *corpus*.

Fontana e Paviani (2007) desenvolveram uma pesquisa sobre o relatório de estágio e, com base em seus resultados, passaram a considerar o memorial, o dossiê, o relatório monográfico e o relatório de pesquisa como gêneros afins (semelhantes) do relatório de estágio. De acordo com as autoras, esses gêneros compartilham aspectos referentes a fatores enunciativos da situação de comunicação, tais como: finalidade, momento e lugar da enunciação, embora admitam que os mesmos variem quanto à esfera em que as atividades se inserem. Esclarecemos que, nesta pesquisa, consideramos como relatório de estágio todos os textos que apresentem o relato das experiências de trabalho/estágio em empresas (curso de Agronomia) e em escolas (curso de Letras), independentemente de apresentarem variações do ponto de vista temático, da estrutura composicional ou do estilo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, na seção 1.0, contextualizamos o assunto e apresentamos os objetivos da pesquisa; na seção 2.0, apresentamos a fundamentação teórica, com base nos estudos de Swales (1990); na subseção 2.1, discorremos sobre o modelo CARS; na 2.2, apresentamos a estrutura composicional e padronizada (quase imutável) do relatório de estágio, proposta pela coordenação de cada um dos cursos, e; na seção 2.3, discorremos sobre a aplicação do modelo CARS, identificando as informações retóricas da introdução dos relatórios de estágio dos cursos de Agronomia e de Letras. Feito isso, na seção 4.0, realizamos um estudo comparativo entre os relatórios coletados dos dois cursos e; em seguida, apresentamos as considerações finais.

2. A noção de comunidade discursiva de gênero textual em Swales

Tendo em vista que o uso da linguagem está presente em quase todas as situações cotidianas, o estudo dos gêneros do discurso foi, e tem sido, realizado por diferentes autores em diferentes épocas, dando origem a diversas abordagens. Considerando essa diversidade, neste estudo, optamos pela abordagem sociorretórica, que se caracteriza, em linhas gerais, por se interessar pela natureza social do discurso. Nesta perspectiva, se inserem teóricos, como Miller (1984), Bazerman (2006), Swales (1990 e 1992) e Bathia (1993). Dentre esses trabalhos, o que mais nos interessa é o de Swales (1990), uma vez que ele se volta para análises de gêneros em contextos profissionais e acadêmicos. O objetivo desse pesquisador, no que se refere ao contexto acadêmico, é fazer com que os alunos desenvolvam o conhecimento de gêneros e aprendam a produzir textos, que apresentem, de forma bem-sucedida, as características do gênero. A abordagem desenvolvida por Swales para análise dos gêneros é constituída por três conceitos: comunidade discursiva, gênero¹ e tarefa. Vejamos, a seguir, os conceitos de comunidade discursiva e gênero, os quais são relevantes para esta pesquisa.

Comunidade discursiva refere-se a um conjunto de indivíduos que possuem objetivos comuns.

Uma das características dos membros dessas comunidades é a familiaridade que eles possuem com os gêneros específicos que são usados em prol dos objetivos comuns. Como consequência, os gêneros tornam-se propriedades

¹Swales (1990) formula a própria definição de gênero tendo em mente o ensino. O autor apresenta cinco características dos gêneros: ideia de classe; propósito comunicativo; prototipicidade; razão subjacente; terminologia.

das comunidades discursivas; isto é, os gêneros passam a pertencer à comunidade discursiva, não aos indivíduos. (SWALES, 1990, p. 9)²

Segundo o autor, qualquer que seja a genealogia do termo “comunidade discursiva”, o importante é que deve ser usado pela “perspectiva social” que confere ao processo de escrita. Assim como Swales (1990), acreditamos que os textos produzidos nas diferentes comunidades discursivas merecem atenção, pois estes atendem às necessidades de comunicação de grupos de profissionais específicos.

Swales (1990) propõe seis características que, ressalta, são necessárias e suficientes para identificar um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva. Essas características são: 1^a) uma comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos públicos comuns; 2^a) uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3^a) uma comunidade discursiva usa seus mecanismos de participação primeiramente para fornecer informação e “feedback”; 4^a) uma comunidade discursiva utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros no desenvolvimento de seus objetivos; 5^a) além de gêneros próprios, uma comunidade discursiva adquire um léxico específico; 6^a) uma comunidade discursiva possui membros iniciantes com um grau adequado de conteúdo relevante e capacidade discursiva.³

Podemos, segundo os critérios de definição de comunidade discursiva, elaborados por Swales (1990), considerar os textos produzidos pelos futuros profissionais do curso de Agronomia e de Letras como textos próprios de suas comunidades discursivas, uma vez que, a princípio, entendemos que: 1^a) os indivíduos pertencentes a essas comunidades discursivas possuem objetivos públicos comuns; 2^a) agrônomos e professores possuem mecanismos de comunicação entre seus pares; 3^a) esses profissionais utilizam seus mecanismos de participação para fornecer informações e retornos; 4^a) esses profissionais utilizam vários gêneros no desenvolvimento comunicativo de seus objetivos; 5^a) a linguagem dos agrônomos e dos professores, cada uma em seu campo, possui especificidades; 6^a) as comunidades dos agrônomos e professores são constituídas por indivíduos especializados, com um grau adequado de conteúdo das áreas e capacidade discursiva.

²Tradução nossa para: “One of the characteristics that established members of these discourse communities possess is familiarity with the particular genres that are used in communicative furtherance of those sets of goals. In consequence, genres are the properties of discourse communities; that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals, other kinds, of grouping or to wider speech communities.” (SWALES, 1990, p. 9)

³ Tradução de Pimenta (2007).

Sabemos que no decorrer da pesquisa essas afirmações podem se revelar diferentes. No entanto, estabelecemo-las como ponto de partida para o estudo do gênero relatório de estágio produzido por indivíduos pertencentes às comunidades discursivas do curso de Agronomia e de Letras. Isso porque o conceito de Swales, que acreditamos ser pertinente, permite que organizemos analiticamente, se não todos, pelo menos a maioria dos textos.

Swales (1990) define gênero como uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos, os quais são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva e constituem a razão do gênero. Segundo esse teórico, a razão molda a estrutura esquemática do discurso, influencia e restringe as escolhas de conteúdo e de estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado do gênero que opera para manter o escopo do gênero como foi concebido em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridades em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas com relação ao que se é esperado do gênero forem realizadas, o exemplar será visto como protótipo pela comunidade discursiva na qual foi originado.

2.1. Modelo CARS

Em *Genres analyses*, Swales (1984) apresenta a primeira versão do modelo CARS (*Create a Research Space*), desenvolvido a partir de um *corpus* composto por 48 introduções de artigos de pesquisa e de uma pesquisa posterior, em parceria com Najjar, em que foi analisado um *corpus* de 110 introduções de diferentes áreas. (MEURER, 2010, p. 120). Os resultados dessas pesquisas apontaram para uma regularidade de quatro movimentos. Diante das dificuldades apontadas por outros pesquisadores com relação à separação do Movimento 1 e Movimento 2, Swales (1990) revisou a primeira versão e reduziu os quatro movimentos retóricos para três, o que resultou em um modelo mais simplificado. Além disso, subdividiu os movimentos em passos opcionais e obrigatórios.

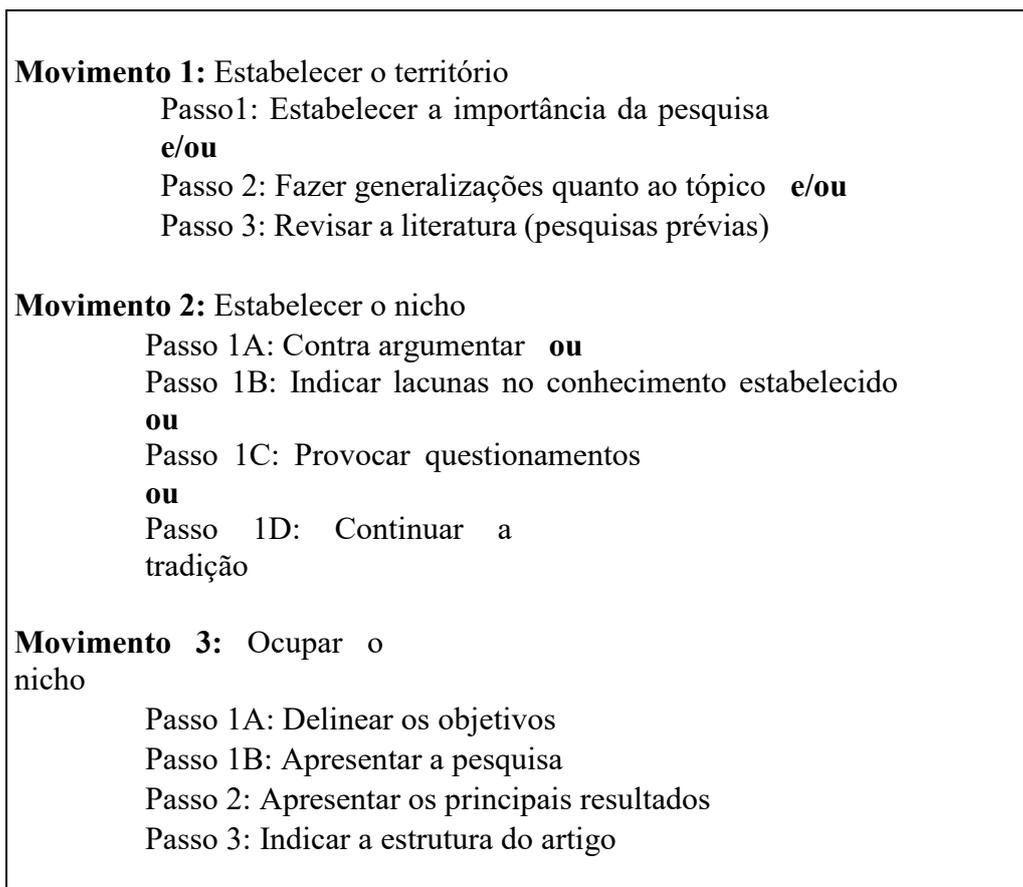


Figura 1: Modelo CARS - Introdução de Artigos Científicos.
Fonte: Swales (1990, p. 141).

Os movimentos são mais abrangentes que os passos; referem-se a uma dimensão maior da informação, enquanto que os passos se referem às partes dessa informação do texto. Nesse modelo, Swales (1990) descreve os passos de maneira detalhada, pormenorizada.

No Movimento 1, o autor, ao estabelecer o território, faz referência a trabalhos desenvolvidos por outros autores, ressalta a importância da pesquisa, explica porque ela é interessante e relevante, faz generalizações e revisa a literatura. A revisão bibliográfica na proposta de 1990 foi considerada como opcional, já na reelaboração dessa proposta, em 1994, tornou-se obrigatória. O Movimento 2 refere-se ao estabelecimento do nicho. Os passos apresentados nesse movimento por Swales (1990, p. 155-156) são excludentes. Dessa forma, o autor pode optar por um ou outro passo, ou seja, não precisa utilizar todos. Nesse movimento, apenas o passo 1B é obrigatório; indica-se a lacuna existente nas pesquisas anteriores da área de conhecimento escolhida e ressalta a necessidade de ser preenchida. No Movimento 3, ocupação do nicho, justifica o porquê da realização da pesquisa. Nesse movimento, o autor tem como premissa preencher a lacuna que foi detectada no Movimento 2 por meio da apresentação

do(s) objetivo(s) (passo 1A) e da descrição da pesquisa (passo 1B). Esses dois primeiros passos (1A e 1B) são obrigatórios. A apresentação dos principais resultados (passo 2) e a indicação da estrutura do artigo (passo 3) são passos opcionais.

A aplicação do modelo CARS possibilita verificar as regularidades que organizam as informações presentes nos textos. A verificação dessas regularidades, muitas vezes, não é tarefa fácil, pois a estrutura composicional dos textos pode variar, mesmo sendo apresentado aos estudantes um modelo a ser seguido. Assim, a escolha de um modelo que permita distribuir as informações retóricas de forma que não obedeça a uma sequência obrigatória é de grande valia para nosso estudo, visto que ao invés de impor uma estrutura rígida, apresenta uma macro organização dessa estrutura.

Objetivando contribuir com o ensino do gênero relatório de estágio nos referidos cursos de graduação, elaboramos a proposta de organização retórica, a partir da observação dos traços de regularidades nos textos, procurando evidenciar as informações mais utilizadas pelos estudantes dos cursos de Letras e de Agronomia. Para tanto, tomamos o cuidado de não adotar um caráter prescrito, uma vez que se trata de uma descrição de análise de dados.

2.2. Estrutura composicional do gênero relatório de estágio disponibilizado aos alunos do curso de Letras e de Agronomia

Antes de tratarmos da organização retórica da introdução do gênero relatório de estágio supervisionado, apresentamos a estrutura composicional desse gênero nos cursos de Agronomia e de Letras. Nossa intenção com isso é mostrar quais são os recursos linguísticos que o estudante de graduação desses cursos possui para elaboração desse gênero.

No curso de Agronomia, em função do relatório de estágio apresentar muitas variações na estrutura composicional, o que dificultava o estabelecimento de critérios para avaliação, a coordenação do curso decidiu elaborar um modelo de texto, o qual foi aprovado na 3ª reunião do Colegiado do curso, em 19 de maio de 2014, e, posteriormente, disponibilizado aos alunos no site <http://www.iciag.ufu.br/>. A partir dessa data ficou estabelecido que o relatório de estágio deveria apresentar a seguinte estrutura composicional: capa, folha de rosto, resumo (identificação do estágio, introdução, desenvolvimento, considerações finais), agradecimentos, sumário, introdução, desenvolvimento, considerações finais, referências, glossário e anexos (opcional). O resumo, que antecede a parte textual, é, às vezes, dividido em tópicos (introdução,

desenvolvimento e considerações finais), apresentando sinteticamente as informações contidas no corpo do texto.

No curso de Letras, a orientação é que os relatórios tenham como base os seguintes itens: capa (nome do estagiário, título, sigla da instituição, ano), contracapa (nome da instituição, nome da unidade, nome do departamento, título, considerações sobre o tipo de trabalho apresentado, cidade, ano), identificação do estagiário, introdução, fundamentação teórica, resenha 1, resenha 2, exercícios de gramática elaborados pelos alunos, plano de aula da regência dada na escola, reflexão sobre o estágio, xerox do material da regência, cronograma da disciplina, anexos e referências. Mesmo tendo esses itens como base, os alunos, de acordo com a professora responsável pelo estágio, podem seguir outros modelos, pois o que se espera é que o relatório tenha todas as informações necessárias para a avaliação. Por meio da apresentação desses itens, os alunos do curso de Letras tomam conhecimento da estrutura do relatório. As informações das partes textuais não lhes são, previamente, disponibilizadas. Essas informações são fornecidas nas aulas de Estágio Supervisionado e, também, durante as orientações do professor responsável pela disciplina.

2.3. Análise da estrutura retórica das introduções dos relatórios de estágio supervisionado

Apresentamos a seguir a aplicação do modelo CARS na parte que se refere à introdução de 10 relatórios de estágio supervisionado do curso de Letras e 10 do curso de Agronomia. Na análise dos dados foi revelado um padrão dessa organização retórica.

No modelo aplicado nos relatórios de estágio, a distribuição das informações é composta por três movimentos retóricos. Como a tradução dos termos *move* (movimento) e *steps* (passos) não encontrou na Língua Portuguesa um termo similar satisfatório, vários estudiosos adotaram outros termos. Por exemplo, Santos (1995) utiliza “movimento” e “submovimento”, Motta-Roth e Hendges (1996) “movimento” e “subfunção”, Biasi-Rodrigues (1998) “unidades” e “subunidades retóricas”. Nesta pesquisa, optamos por substituir o termo “passos” por “etapas”, e mantivemos a denominação “movimento” e a indicação, representada por “e/ou”, de opcionalidade dos passos (cf. o modelo CARS). Justificamos a utilização do termo etapas, por consideramos que ao elaborar um texto o autor objetivando sua progressão insere informações novas com base nas anteriores. Ao inserir uma informação nova, o autor “finaliza” uma ideia anterior, para iniciar outra, em uma espécie de cumprimento de etapas no texto.

Assim como a proposta de Swales (1990), as etapas (passos cf. modelo CARS) são identificadas como obrigatórias e opcionais. A marcação da etapa como obrigatória ou como opcional se deve ao número de ocorrências verificadas em todo o *corpus* (20 relatórios). Tanto os movimentos quanto as etapas podem ocorrer em qualquer parte da introdução, sem apresentar uma sequência linear.

Essa proposta de modelo para a introdução dos relatórios de estágio, com base no modelo CARS, tem como premissa revelar/reproduzir as informações apresentadas pelos estudantes de graduação dos cursos de Agronomia e Letras da UFU.

Assim, por meio da análise da regularidade (frequência) das informações retóricas do *corpus*, chegamos à seguinte estrutura composicional:

Movimento 1: Estabelecer o território

- Etapa 1A: identificar a disciplina Estágio Supervisionado
- Etapa 1B: justificar a disciplina Estágio Supervisionado **e/ou**
- Etapa 2A: apresentar o local e período do estágio

Movimento 2: Estabelecer o nicho

- Etapa 1: apresentar os objetivos do estágio/relatório
- Etapa 2: apresentar o referencial teórico **e/ou**
- Etapa 3: descrever a forma de operacionalização do estágio/disciplina

Movimento 3: Ocupar o nicho

- Etapa 1A: refletir sobre o desenvolvimento do estágio **e/ou**
- Etapa 1B: refletir sobre a importância do estágio

Figura 2: Organização retórica do relatório de estágio supervisionado.

Fonte: Figura elaborada pelas pesquisadoras.

Na análise, verificamos, assim como Araújo (2009) fez na identificação da estrutura retórica das resenhas, que a estrutura composicional da introdução do relatório de estágio supervisionado é dividida em três grandes partes: contextualização, descrição e reflexão. Cada uma das partes corresponde aos movimentos (1, 2 e 3) propostos por Swales (1990). O encadeamento das informações retóricas corrobora para cumprir com o propósito comunicativo desse gênero acadêmico: registrar experiências vividas em um período de estágio supervisionado.

O movimento retórico da introdução dos relatórios é iniciado com informações sobre o estágio (parte prática) e a disciplina (parte teórica). Nesse movimento, o aluno identifica a disciplina, mostra a importância de unir teoria e prática, argumentando que a disciplina dá

oportunidade ao futuro profissional de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação, o que, de certa forma, auxilia-o a reconhecer não só seus erros, mas também seus acertos. Dando continuidade às informações retóricas desse movimento, o estudante justifica a importância dessa disciplina e faz a apresentação descritiva do local e do período do estágio. No segundo movimento, apresenta o objetivo do relatório e do estágio, o referencial teórico, e descreve as atividades desenvolvidas durante a vivência do estágio. No último movimento, o estudante tem a oportunidade de refletir sobre o percurso dessas atividades. Este é um traço significativo na composição da introdução do relatório de estágio, visto que permite aos estudantes verificarem quais os aspectos positivos vivenciados na prática, para que, posteriormente, utilizem-nos no mercado de trabalho.

Acreditamos que disponibilizar o modelo de um gênero, apresentando as informações retóricas que entram na sua composição, contribui para que os estudantes distribuam essas informações nos textos e cumpram com a solicitação da comunidade acadêmica: elaboração do gênero relatório de estágio. Convém esclarecer que mesmo que os três movimentos estejam presentes, deve-se levar em consideração, além das etapas não seguirem uma ordem linear, como mencionamos anteriormente, nem todas estão presentes na introdução desse gênero.

2.3.1 Análise e discussão de dados percentuais

Neste tópico, analisamos um exemplar da introdução dos relatórios de estágio de cada um dos cursos (Letras e Agronomia), em que se pôde verificar as estratégias de direcionamento de informações de cada movimento e das etapas. Denominamos as abreviaturas: RL1 a RL10, para os relatórios do curso de Letras, e RA11 a RA20, para os relatórios do curso de Agronomia. Nos exemplares (Quadros 1 e 2), dividimos as informações em linhas horizontais, e indicamos, do lado esquerdo do quadro, os Movimentos, e do lado direito, as Etapas. Ainda nesta seção, apresentamos uma tabela para cada curso com os dados percentuais das ocorrências dos Movimentos e Etapas.

Verificamos, nos relatórios do curso de Letras, que no primeiro Movimento as informações que se referem ao estabelecimento do território são apresentadas objetivando contextualizar a pesquisa. Na Etapa 1 (obrigatória), faz-se a identificação da disciplina Estágio Supervisionado (disciplina obrigatória para os alunos do sétimo e oitavo período de Letras da UFU) e mostra sua importância para o futuro profissional da educação. Na Etapa 1B, justifica-se a importância do estágio e/ou disciplina. Na Etapa 2A, descreve-se o local, apresentando, às

vezes, uma descrição minuciosa de onde se realizou o estágio, e o período da realização das atividades.

No Movimento 2, nas Etapas 1, 2, 3, respectivamente, apresentam-se os objetivos, a fundamentação teórica e a forma de operacionalização do estágio. Nesse movimento, destacamos uma maior densidade informacional e uma alta frequência, na Etapa 3, nos cursos analisados. As Etapas 1A e 1B, do Movimento 3, aparecem imbricadas: o aluno, ao refletir sobre como as etapas se desenvolveram, concomitantemente, reflete sobre a importância de se realizar o estágio após as aulas teóricas e de se aliar teoria e prática.

A seguir (Quadro 1), apresentamos um exemplar do gênero do relatório de estágio do curso de Letras, com as informações retóricas que entram na constituição da introdução.

Quadro 1. Exemplar do curso de Letras (RL:1).

Mov.1	O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II (GLE087) objetiva levar o licenciado em Letras a adequar os conteúdos assimilados no curso à realidade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula. Para isso, os alunos cumprem uma carga horária que envolve atividades teóricas e práticas.	Etapa 1A
Mov.1	Este estágio, referente ao segundo semestre de 2013, foi desenvolvido na Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA, diretora Elizabet Resende de Faria, sob a supervisão da Professora XXXX a quem agradecemos a oportunidade e apoio.	Etapa 2
Mov. 3	Este estágio proporcionou a nós, alunos do 8º período do Curso de Letras, uma reflexão prática sobre tudo o que aprendemos durante o curso, o que foi feito por meio da participação ativa em aulas teóricas, que serviram para reforçar e aprofundar o que já foi estudado durante o curso. A partir das discussões feitas nessas aulas, foi possível planejar o que serviu de conteúdo a ser ministrado para os alunos das escolas nas quais realizamos nossas regências.	Etapa 1A
Mov. 2	No cumprimento da carga horária do estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II, o cronograma foi assim dividido: Atividades teóricas (seminários, discussões, aula); Atividades práticas (planejamento para as regências (elaboração de planos de aula, elaboração de atividades, elaboração do material didático); Aulas práticas demonstrativas dos próprios estagiários – microensino, seguidas de discussões; regências no Estágio Supervisionado; elaboração deste relatório de estágio).	Etapa 3
Mov.2	Este relatório tem como objetivo ilustrar as atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II (GLE087), referentes ao segundo semestres de 2013.	Etapa 1

Mov. 2	Durante o desenvolvimento das atividades desse estágio, realizamos discussões com o suporte teórico de vários autores, dentre eles, Wittke (2007), Travaglia (1996) e (2013), Dias (2001), dentre outros.	Etapa 2
Mov. 2	Como metodologia, empregamos, para as discussões teóricas, a pesquisa (tanto bibliográfica quanto pela internet), a apresentação de seminários e, para a realização da parte prática do programa, regência de microensino.	Etapa 3
Mov. 3	Como um dos resultados, podemos afirmar que é nítida a importância do estágio como etapa fundamental na formação do futuro professor. A vivência da sala de aula representa a união da teoria adquirida na Universidade com a prática efetiva da profissão. Com isso, podemos adquirir novos conhecimentos, refletir sobre nossas concepções pedagógicas e buscar alternativas para as inquietações normais de um profissional em formação.	Etapa 1

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Nesse exemplar, assim como nos outros, a distribuição de informações aparece fora da ordem, com exceção do primeiro movimento. Apesar da Etapa 1B (justificar a importância da disciplina) estar omitida, esse movimento segue a ordem esperada: identifica-se a disciplina Estágio Supervisionado (Etapa 1A) e descreve-se o local das aulas práticas (Etapa 2). A distribuição das informações coloca o Movimento 3 antes do Movimento 2. Em momentos distintos da introdução, faz-se a reflexão sobre a disciplina, ou seja, sobre o desenvolvimento das aulas teóricas e práticas (Movimento 3): após o Movimento 1, apresenta-se o que estágio proporcionou aos alunos do oitavo período de Letras e, no último parágrafo da introdução, mostra-se a importância do estágio para a formação do futuro profissional da educação. A apresentação de todas as etapas do Movimento 2 é conduzida pelo autor conforme suas escolhas de distribuição das informações.

Nesse exemplar (RL1), apesar de haver a frequência de todos os movimentos, a ocorrência de todas as etapas não se realiza. As Etapas 1B e 2B foram omitidas e a ordem, tanto dos movimentos quanto das etapas, ocorreu de forma aleatória, apresentando uma flexibilidade na organização das informações. A flexibilidade e a evidência da padronização das ocorrências da distribuição dos conteúdos no *corpus* dos relatórios de estágio do curso de Letras pode ser verificada tanto no nosso exemplar (RL:1) quanto na Tabela 1, em que constam os dados percentuais dos 10 relatórios do curso de Letras.

Tabela 1. Frequência/ porcentagem dos Movimentos e Etapas do curso de Letras.

Mov. Retórico/ Etapas	RL01	RL02	RL03	RL04	RL05	RL06	RL07	RL08	RL09	RL10	%
Mov. 1											
E 1A			x	x	x	x	x	x	x	x	80%
E 1B		x			x	x		x			40%
E 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%
Mov. 2											
E 1		x			x	x		x		x	50%
E 2					x		x				20%
E 3	x	x	x	x	x	x	x	x		x	90%
Mov. 3											
E 1		x	x	x	x		x	x	x		70%
E 2		x	x		x	x		x	x		60%

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras.

Nos 10 relatórios analisados, como exemplificado no relatório RL01, encontramos a frequência dos três movimentos em uma mesma introdução, mas não a ocorrência de todas as etapas. A Tabela 1 mostra os percentuais de ocorrência desses movimentos nesse curso e evidencia uma frequência mais alta da Etapa 1A (80%), Movimento 1; da Etapa 3 (90%), Movimento 2; e da Etapa 1 (70%), Movimento 3. Isso demonstra uma padronização com relação a essas três etapas e uma flexibilidade com relação ao restante da distribuição das informações retóricas no *corpus*.

A Etapa 3 (Movimento 2): descrição da forma de operacionalização do estágio merece destaque, visto que, além de possuir um número de ocorrência significativo em relação às outras etapas (90%), apresenta uma grande densidade informacional, que, em alguns casos, ocupa, praticamente, toda a parte da introdução. Em contrapartida, no mesmo movimento, a Etapa 2 (apresentar o referencial teórico) possui um número menor de ocorrência (20%). Já o restante das etapas, apesar de não apresentar uma frequência alta, mantém uma média em torno de 50% das informações retóricas em todo o *corpus*.

Passamos, a seguir (Quadro 2), a apresentar o exemplar do gênero do relatório de estágio do curso de Agronomia, com as informações retóricas da introdução.

Quadro 2. Exemplar curso de Agronomia (RA:13).

Mov.1	XXXX é um Laboratório prestador de serviços em Análise de Sementes que realiza testes físicos e fisiológicos necessários para a verificação da qualidade da semente dos seus clientes, como testes de germinação, vigor, pureza e outros testes. Trata-se de uma microempresa localizada na cidade de Uberlândia-MG no endereço Av. XXXX	Etapa 2
Mov.2	Os objetivos do estágio incluíram vivenciar atividades cotidianas de um laboratório de análise de semente, articular o conhecimento teórico-prático relacionado à tecnologia de produção de sementes, observar e participar dos processos de análises das espécies credenciadas do laboratório pelo Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento – MAPA. Além disso, também foi objetivo promover a reflexão sobre o exercício profissional bem como a importância da verificação e certificação da qualidade das sementes dentro da cadeia produtiva agrícola.	Etapa 1
Mov. 1	As atividades tiveram início em 29 de maio de 2014 com o término previsto para 30 de agosto de 2014 e constituíram, em um primeiro momento, no acompanhamento de todas as atividades realizadas no local pela responsável técnica, analistas e estagiários que já compunham a equipe de trabalho. Já em segundo momento as atividades passaram a ser a participação ativa nos trabalhos normais do laboratório.	Etapa 2
Mov. 2	As atividades realizadas incluíram análises físicas e fisiológicas de sementes tais como teste de germinação, teste de tetrazólio, análise da pureza física, testes de classificação de vigor de plântulas em sementes de grandes culturas, além da emissão de documentos de gestão de qualidade. As grandes culturas trabalhadas no laboratório são sementes de: soja (<i>Glycine max L.</i>), milho (<i>Zea mays</i>), algodão (<i>Gossyioium hirsutum L.</i>) deslintado, feijão(<i>Phaseolus vulgaris L.</i>), girassol (<i>Helianthus annuus</i>), forrageiras (<i>Brochiaria brizantha</i> , <i>Brachiaria decumbens</i> , <i>Brachiaria humidicola</i> , <i>Brachiariaruzizensis e Panicum maximum</i>) e sorgo (<i>Sorghum Vulgare Pers.</i>).	Etapa 3
Mov. 3	O estágio possibilitou estender minha vivência no mercado de trabalho e observar a realidade de se trabalhar em uma área relacionada à qualidade de sementes.	Etapa 1B

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Nesse exemplar (RA: 13), também verificamos a frequência de todos os movimentos, mas não de todas as etapas. Constatamos que as etapas tendem a se repetir, como, por exemplo, a Etapa 2 (apresentar o local e o período do estágio), do Movimento 1. Nesse caso, a Etapa 1 (apresentar os objetivos do estágio) do Movimento 2, dividiu a sequência das informações da Etapa 2. Araújo (2009), ao tratar sobre as limitações e dificuldades da aplicação do modelo

CARS nas resenhas acadêmicas, apresenta, dentre outras questões, a questão da recursividade das informações. “Uma estratégia pode se repetir em diferentes partes do texto ou duas estratégias que realizam o mesmo movimento podem ocorrer na mesma sentença.” (ARAÚJO, 2009, p. 81). No caso da nossa análise, o que se repete são as etapas. Outra dificuldade apresentada pela autora com relação à aplicação do modelo CARS é relacionada à ocorrência de estruturas complexas em que um movimento retórico pode se intercalar com outro. Verificamos esse tipo de ocorrência em nosso *corpus* quando os Movimentos 1 e 2 se alternam: a Etapa 2 do Movimento 1 é intercalada pela Etapa 1 do Movimento 2.

Nesse exemplo, os Movimentos e as Etapas, mesmo apresentando uma considerável variação na frequência e na ordem que as mesmas ocorrem nos textos, apresentam uma relação semântica e/ou discursiva à medida que o texto progride. Apesar de uma “desordem” aparente, o leitor não encontra dificuldade para reconhecer e entender as informações. Esse procedimento linguístico é denominado pela Linguística Textual de coesão sequencial (cf. KOCH, 2012). No trecho da introdução do relatório RA:13 do curso de Agronomia, assim como no exemplar RL:01 do curso de Letras, tem-se o encadeamento por justaposição, sem a presença de elementos sequenciadores. Segundo Koch,

A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual que [...] diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si *através de elementos linguísticos*. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. (KOCH, 2012, p. 66).

Assim, sem a presença de um conector ou partícula, o leitor constrói a coerência do texto, estabelecendo uma conexão semântica/discursiva entre as orações. Esse é um dos recursos linguísticos que corroboram, como já mencionamos na seção 2.3, para cumprir com o propósito comunicativo desse gênero acadêmico, que é registrar experiências vividas em um período de estágio supervisionado.

A partir da análise do nosso *corpus* do curso de Agronomia, elaboramos uma tabela com os dados percentuais das ocorrências dos Movimentos e Etapas. Vejamos a seguir:

Tabela 2. Frequência/ porcentagem dos Movimentos e Etapas do curso de Agronomia.

Mov. Retórico/ Etapas	RA11	RA12	RA13	RA14	RA15	RA16	RA17	RA18	RA19	RA20	%
Mov. 1											
E 1A					x		x		x		30%
E 1B					x		x		x	x	40%
E 2	x	x	x	x	x	x	x	x			80%
Mov. 2											
E 1	x	x			x			x			40%
E 2								x	x	x	30%
E 3	x	x	x	x	x	x	x				70%
Mov. 3											
E 1	x		x				x	x	x	x	60%
E 2	x		x	x			x		x	x	60%

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras.

Na análise da Tabela 2, constatamos que, dentre os três movimentos, os dois primeiros estão presentes em todos os relatórios do curso de Agronomia analisados, com destaque para o Movimento 1 (estabelecer o território), em que se sobressai a Etapa 2 (descrever o local e o período do estágio). Essa etapa tem o maior número de ocorrência (80%) dentre todas as etapas dos outros dois movimentos. Em seguida, em relação ao grande número de ocorrências, temos a Etapa 3 (descrever a forma de operacionalização do estágio) do Movimento 2, com uma frequência alta. Isto é, 70% dos estudantes descrevem, na maioria das vezes, minuciosamente, a forma de operacionalização do estágio. Constatamos que as informações dessa etapa chegam, praticamente, a ocupar toda a introdução, apresentando uma maior densidade informacional.

Na sequência da análise dos dados percentuais, verificamos que a Etapa 2 (apresentar da fundamentação teórica), do Movimento 2, apresenta baixa frequência, aparecendo em apenas 30% do *corpus*, o que nos faz concluir que a maioria dos estudantes de graduação desse curso talvez não se “preocupem” em relacionar a teoria à prática, ou seja, não recorrerem à teoria ao vivenciar momentos reais. Sendo o objetivo da disciplina Estágio Supervisionado aliar a teoria à prática, a elaboração do relatório torna-se uma oportunidade, para o aluno, de verificar se o embasamento teórico adquirido durante a graduação corresponde à sua aptidão técnica.

Por fim, no Movimento 3, as informações apresentam-se imbricadas, assim como foi verificado nos relatórios do curso de Letras: o aluno ao refletir sobre como as atividades se desenvolveram, conseqüentemente, reflete sobre a importância de se realizar o estágio.

A partir da análise percentual do *corpus* dos relatórios de Agronomia, constatamos que a apresentação do local, do período e a descrição da forma de operacionalização do estágio são, para os estudantes desse curso, informações centrais. Já o restante das informações (identificação, justificativa da disciplina, apresentação do objetivo, da fundamentação teórica, reflexão) são informações periféricas, opcionais.

Apesar da Etapa 1 (apresentar os objetivos do estágio) ser obrigatória, verificou-se uma frequência baixa (40%), até menor que algumas etapas opcionais, como, por exemplo, a reflexão sobre a importância do estágio (60%). Isso nos permite concluir que os estudantes, em sua maioria, não possuem conhecimento suficiente para a elaboração de determinados gêneros acadêmicos ligados ao estágio em que há uma expectativa de se especificar os objetivos a serem alcançados.

3. Relatório de estágio dos cursos de Agronomia e de Letras: estudo comparativo

Nesta seção, realizamos um estudo comparativo entre as informações retóricas que estão na composição da introdução dos relatórios dos cursos de Letras e de Agronomia.

O gênero relatório de estágio supervisionado apresenta, nos dois cursos, o mesmo propósito comunicativo: o registro de experiências vividas em um período de estágio supervisionado. Entretanto, na comparação dos dados percentuais, os dois cursos apresentam diferenças consideráveis: enquanto no Movimento 1, a Etapa 1A (identificar a disciplina Estágio Supervisionado) tem uma alta frequência (80%) no curso de Letras, no curso de Agronomia a frequência chega a ser irrelevante, pois apenas 30% dos estudantes apresentam informações sobre a disciplina. De acordo com a professora do estágio de Letras, a Etapa 1A é central, obrigatória, por isso, cobrada por essa área de conhecimento e aparece com maior percentual nos relatórios analisados.

Na Etapa 1B (justificar a disciplina) o resultado das ocorrências é o mesmo: 40% nos dois cursos. Já na Etapa 2 (apresentar local e período do estágio) a diferença de 20% na frequência das ocorrências é relevante, 100% (Letras) e 80% (Agronomia). Essa também é uma informação central que, inclusive, entra na composição desse gênero, embora não apareça em todos os relatórios analisados do curso de Agronomia.

No Movimento 2 (apresentar os objetivos, a fundamentação teórica e descrever as atividades desenvolvidas (forma de operacionalização do estágio)), os dados percentuais das informações retóricas dos dois cursos, praticamente não oscilam. As etapas 1, 2 e 3 desse

movimento são assim distribuídas, respectivamente: 50%, 30%, 90% (Letras) e 40%, 30%, 70% (Agronomia). Destacamos que as duas únicas etapas em que os dados percentuais não se alteram nos dois cursos é a Etapa 1B, Movimento 1 (justificar a pesquisa), em 40% do *corpus*. Já a Etapa 2 (apresentar a fundamentação teórica), apresenta baixa frequência (30%).

No Movimento 3, que se refere ao processo de constituição e de funcionamento do estágio, em que se deve fazer a retomada das atividades de forma reflexiva, o estudante reflete sobre a experiência vivida, apresentando não só as contribuições do estágio para sua formação profissional, mas também as dificuldades encontradas durante esse período de experiência. As Etapas 1 e 2 desse movimento apresentam, nos dois cursos, dados percentuais similares: 70% e 80%, respectivamente, no curso de Letras, e 60% (Etapas 1 e 2) no curso de Agronomia. Tanto no curso de Agronomia como no de Letras essas etapas apresentam uma alta frequência, apesar de apresentarem uma baixa densidade informacional, pode ser pelo fato dos estudantes se dedicarem pouco à elaboração do Movimento 3.

Com base nos exemplares apresentados, verificamos que, nos dois cursos, as informações não obedecem a uma ordem “canônica”. Por exemplo, a descrição das atividades realizadas (forma de operacionalização do estágio) raramente se posiciona logo após identificação e justificativa da disciplina (Quadro 1, curso de Letras). O mesmo acontece com o curso de Agronomia (Quadro 2), em que as informações da Etapa 2 vêm antes da Etapa 1, no Movimento 2. Assim, cada informação é localizada em etapas diferentes, o que demonstra o estilo particular de cada autor.

Mesmo apresentando essa “desordem”, o *corpus* apresentou uma alta frequência de algumas etapas, como, por exemplo, a Etapa 3 do Movimento 2. Isso evidencia a padronização do gênero nos exemplares analisados, apesar de ser permitida uma flexibilidade maior.

Na análise do *corpus*, constatamos, assim como Biasi-Rodrigues (2009) em seu estudo sobre resumos de dissertações, a prática de reprodução de termos. De acordo com a autora (2009, p. 69), esse é “um comportamento que se poderia chamar de circular ou, talvez mais apropriadamente, de especular”, visto que denuncia a busca por um modelo produzido pelas pessoas da mesma área, na tentativa de corresponder às “expectativas” da comunidade acadêmica.

Vejamos a ocorrência desse comportamento no relatório do curso de Letras e, em seguida, no curso de Agronomia.

Quadro 3. Ocorrências da prática de reprodução de termos no curso de Letras.

RL: 1 Mov. 1	<u>Este estágio, referente ao segundo semestre de 2013, foi desenvolvido na Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA, diretora Elizabet Resende de Faria, sob a supervisão da Professora XXXX, a quem agradecemos a oportunidade e apoio.</u>	Etapa 2A
RL: 6 Mov. 1	<u>Este estágio, referente ao segundo semestre de 2013, foi desenvolvido na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), situada na Rua Adutora São Pedro 40, bairro Aparecida-Uberlândia/MG, diretora Elizabet Resende de Faria, sob a orientação da Professora XXXX, a quem agradecemos a acolhida.</u>	Etapa 2A

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

No curso de Agronomia, foi detectada uma cópia literal e total (o que se constitui plágio) da parte que se refere à introdução. A seguir, apresentamos duas etapas das informações que constam na introdução de dois exemplares (RA:19 e RA:20).

Quadro 4. Ocorrências da prática de reprodução de termos no curso de Agronomia.

RA: 19 Mov. 1	<u>A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011)</u>	Etapa 2
RA: 20 Mov. 1	<u>A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011)</u>	Etapa 2

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Acreditamos que esse comportamento é fomentado pela cobrança de se produzir textos bem elaborados, que satisfaçam as exigências de uma comunidade discursiva, no caso, a acadêmica, e também pela cobrança de se produzir textos de autoria, o que pode levar os alunos a terem receio de fazer várias citações diretas. Sendo assim, em qualquer área de conhecimento é necessário que os indivíduos possuam informações suficientes para dominar um gênero específico e, conseqüentemente, produzi-lo, visando aos mesmos objetivos. A falta de conhecimento sobre um gênero e as exigências em torno de sua elaboração, na graduação,

reforçam a necessidade de se ensinar os gêneros acadêmicos para que, assim, os estudantes não recorram a esse tipo de comportamento circular ou especular (BIASI-RODRIGUES, 2009), o qual “pode demonstrar um senso limitado de audiência e, conseqüentemente, resultar em prejuízo das informações de cada pesquisa.” (BIASI-RODRIGUES, 2009, p.70).

4. Considerações finais

Neste estudo, optamos pela abordagem sociorretórica, que se caracteriza, em linhas gerais, por se interessar pela natureza social do discurso. Dentre os vários autores que se inserem nessa abordagem, selecionamos os estudos Swales (1990), que se volta para análises de gêneros em contextos profissionais e acadêmicos. O aparato teórico-metodológico adotado teve como base as contribuições de Swales (1990) no que se refere à análise, ao ensino de gêneros e à aplicação do modelo CARS (*Create a Research Space*). A escolha desse modelo, já aplicado em estudos acadêmicos de diferentes áreas, deve-se ao fato de ele dar condições de adaptá-lo a diferentes contextos (profissionais ou acadêmicos). O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar qualitativamente a organização retórica da introdução do relatório de estágio supervisionado produzido por alunos dos cursos de Agronomia e de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A partir da análise, concluímos que o caminho traçado pelos alunos desses dois cursos na elaboração da introdução do relatório de estágio difere com relação à distribuição das informações, mas possui o mesmo propósito comunicativo: registrar experiências vividas em um período de estágio supervisionado. Em ambos os cursos as informações retóricas são distribuídas na introdução da superestrutura do gênero, sem necessariamente obedecer a uma ordem pré-estabelecida.

Com nossa análise verificamos que, apesar de haver uma padronização nas informações retóricas na introdução dos relatórios de estágios supervisionados nos cursos de Letras e de Agronomia, não se pode negar que existe uma flexibilidade, a qual demonstra estilos particulares utilizados pelos autores, passível de ser ensinada.

Referências Bibliográficas

ARANHA, S. **A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Contribuições Linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica.** Tese. (Doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2004.

ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 77- 93.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 49-75.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações.** Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenha acadêmicas.** Mestrado em Linguística - UFCE, Fortaleza, 2001.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2012.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, D. **Rethorical feature and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics.** Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em Economia, Linguística e Química. **Revista do Centro de Artes e Letras**, 18(1-2): 53-90, 1996.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Uma análise transdisciplinar do gênero abstract.** Disponível em: <http://coral.ufsm.br/labler/publi/anlise.htm> Acesso em: 28 jan. 2015.

PIMENTA, V. R. **Textos forenses: um estudo de seus gêneros textuais e sua relevância para o gênero "sentença".** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SANTOS, M. B. dos. **Academic Abstracts: a Genre Analysis.** Dissertação (Mestrado em inglês). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

SWALES, J. **Genre Analysis: English in academic and research settings.** 12 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Artigo recebido em: 10.11.2015

Artigo aprovado em: 18.12.2015

Prática Colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural

Collaborative Practice: concepts and reflections from a sociocultural perspective

Patrícia Fabiana Bedran^{*}
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa^{**}

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo tecer considerações a respeito da aprendizagem colaborativa no que se refere às concepções sobre essa prática, apresentadas por professores-aprendizes em um curso de formação inicial de professor de língua, bem como suas implicações na e para a formação desses profissionais. O estudo, realizado com três participantes focais, que participaram de uma atividade de escrita colaborativa em ambiente virtual, está fundamentado na perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1999; 1987, 2010; PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005; JOHNSON, 2009) e nos conceitos de aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; KOHONEN, 1992 e JOHN-STEINER *et al*, 1998). Os dados, analisados qualitativamente (ANDRE, 2002 e 2005), a partir da triangulação das perspectivas dos participantes, evidenciam a necessidade de se criar condições para que haja conscientização e reflexão a partir de experiências reais e significativas sobre aprendizagem colaborativa, de modo que o professor-aprendiz seja capaz de vivenciar o desenvolvimento de uma prática (co)construtiva de aprendizagem, bem como de refletir sobre suas próprias concepções e experiência vivenciada, pois isso pode contribuir, de maneira mais significativa, para a formação do professor e prepará-lo, a partir de uma postura crítica e reflexiva, com relação ao desenvolvimento de práticas colaborativas em diversos outros contextos nos quais irá futuramente atuar.

ABSTRACT: The research goal is to make considerations about the collaborative learning, based on the ideas presented by teacher-learners in an initial training course language teacher on the practice as well as the implications of this in and for their training. The study, conducted with three focal participants, who participated in a collaborative writing activity in a virtual environment, is based on the sociocultural perspective (VYGOTSKY, 1999, 1987, 2010; PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005; JOHNSON, 2009) and concepts of collaborative learning (FIGUEIREDO, 2006; KOHONEN, 1992 and JOHN-STEINER *et al*, 1998). The data, analyzed qualitatively (ANDRE, 2002 and 2005), from the triangulation of the perspectives of the participants, demonstrate the need to create conditions so that there is awareness and reflection from real and meaningful experiences on collaborative learning, so that the teacher-learner will be able to experience the development of a practice (co) constructive learning and to reflect on their own conceptions and lived experience, as this can contribute more significantly to the training of teachers and prepare it from a critical and reflective stance regarding the development of collaborative practices in several other contexts in which they will eventually work.

^{*}Professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/IBILCE.

^{**}Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva Sociocultural. Colaboração. Formação de professor. Concepções.

KEYWORDS: Sociocultural Perspective. Collaboration. Teacher training. Conceptions.

1. Introdução

Com o desenvolvimento de teorias que associam a educação e a psicologia, tem-se uma nova perspectiva, na contemporaneidade, em que são evidenciados, de acordo com Ajello (2005), os processos interativos que contribuem para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo/aprendiz. O interesse, no âmbito pedagógico, pela dimensão social e de grupo é explicitado pelas pesquisas da área, tais como Vigotski (1987; 1998; 1999; 2010) e Friedrich (2012) que revelam e/ou priorizam o social como mecanismo fundamental para o desenvolvimento social e, mais recentemente, cognitivo do indivíduo.

No âmbito educacional, Ajello (2005) ressalta o interesse de Dewey, em 1916, que fazia alusão aos aspectos sociais da aprendizagem e ao papel social que cabe à escola na formação dos jovens, tendo em vista uma cooperação democrática, e ao grupo de Cousinet (1949), que baseado na perspectiva deweyana, considera a escola como ambiente de vida dos alunos, em que cabe ao professor não mais a tarefa de estabelecer autoridade, mas de criar um ambiente propício para que a aprendizagem possa ocorrer. Em ambos os exemplos, o foco deixa de ser o professor e passa a ser o contexto, os aprendizes e a aprendizagem, o que gera, conseqüentemente, uma (re)significação de papéis de todos os envolvidos no processo.

Encontramos, assim, uma remota linha de estudos, trazidas por Ajello (2005), que aborda questões tão caras na contemporaneidade, ao discutir e valorizar o trabalho autônomo e ativo do aprendiz, possibilitado pelo reconhecimento da escola quanto ao seu espaço como ambiente intencionalmente organizado para desenvolver atividades que permitem e priorizam o trabalho em grupo, ou seja, o trabalho colaborativo, que tem como base de sustentação teórica a ideia do caráter essencialmente social da consciência humana, trazida por Vigotski (VIGOTSKI, 1987; 1998; 1999; 2010) e que, posteriormente, ficou conhecida como perspectiva sociocultural. Como uma teoria da mente, seus princípios têm fundamentado pesquisas de investigação no campo de formação de professores (JOHNSON, 2009a e JOHNSON, 2009b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2014), uma vez que, segundo Johnson e Golombek (2011, p. 1 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2014, p.17 e 18), trata-se de uma teoria que permite explicar origens, processos, natureza e conseqüências do desenvolvimento profissional em diversas fases, situações e contextos.

Essa perspectiva, de acordo com Vieira-Abrahão (2014), reconhece que a formação de professores não é um processo de aculturação a práticas sociais de ensino e aprendizagem que já existem, mas um processo de (re)construção de práticas, tendo em vista as peculiaridades e necessidades individuais e contextuais. Tal perspectiva vai, portanto, ao encontro de uma formação crítica e reflexiva do professor (PIMENTA; GHEDIN, 2002 e ZEICHNER, 1996; 2003 e 2008), que permite ao profissional, a partir de um imbricamento entre teoria e prática, (trans)formar sua prática à luz da literatura da área como assim também a teoria, com base em experiências práticas, em uma relação dialética. Para que essas (trans)formações possam ser realizadas e otimizadas, é fundamental a explicitação e a conscientização das concepções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, apresentadas pelos professores. Isso porque acreditamos, assim como Barcelos, Batista e Andrade (2004), na importância da conscientização das crenças¹ e na capacidade de falar sobre elas como passos fundamentais e necessários para o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Tomando como fundamentação teórica a perspectiva sociocultural e, mais especificamente, os princípios e características do trabalho colaborativo (KOHONEN, 1992; ENGESTRÖN, 1994 e 2015; CLARK, 1996; JOHN-STEINER *et al*, 1998; FIGUEIREDO, 2006; VOOGT *et al* 2015), objetivamos, neste artigo, desvelar as concepções sobre a prática de colaboração, apresentadas por professores em formação inicial, de um curso de Licenciatura em Letras, bem como refletir sobre as implicações dessas concepções na e para a formação desses profissionais. O estudo qualitativo (ANDRÉ, 2000) foi realizado com cinco participantes focais, que se engajaram em uma atividade de formação, em ambiente virtual, que tinha como principal finalidade a produção textual colaborativa sobre o tema tecnologia.

Iniciamos o artigo abordando questões teóricas relacionadas aos conceitos fundamentais da perspectiva sociocultural e da prática colaborativa, tendo em vista a formação inicial do professor. Em seguida, abordamos a metodologia utilizada para análise dos dados, impressões e concepções sobre o desenvolvimento de uma prática colaborativa na elaboração de um ensaio teórico, obtidos por meio diários, questionários e registros na comunidade da rede social Facebook, e, posteriormente, com base no aparato teórico sobre crenças/concepções no ensino

¹Estamos utilizando o termo *concepções* como sinônimo de *crenças*, que, assim como diversos outros termos, é apontado por Pajares (1992) para se referir às crenças. Apesar da menção do autor aos inúmeros termos como contribuição para a complexidade dos estudos sobre crenças, entendemos que, neste caso, trata-se apenas da adoção de uma nomenclatura - *concepções*, já usada na literatura da área, para se referir ao mesmo fenômeno e conceito de *crenças*.

de línguas, apresentamos a descrição e a análise dos resultados e, por fim, tecemos as considerações finais.

2. Perspectiva sociocultural na educação: breve reflexão sobre os conceitos-base

A instituição escolar, artefato cultural, produto da primeira era industrial, é considerada produto arraigado nas práticas generalizadas de socialização de uma cultura baseada na escrita (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Essas práticas, necessariamente, desenvolvem-se por meio de uma situação social da qual fazem parte vários sujeitos, dentre eles alunos e professores. Apesar dessa socialibilidade natural, não há utilização pedagógica dessa caracterização social, uma vez que, conforme apontam as autoras, presume-se, nesses contextos, que a situação educacional seja a diádica. Junto à imposição de práticas individuais e diádicas, entre aluno e professor, que se instaurou ao longo dos anos, delineando e configurando o cenário educacional, em diversas instâncias, as autoras apontam as teorias denominadas por elas de *ingênuas*, compartilhadas por alunos e professores, as quais reconhecem a aprendizagem como um processo que não pode ser explicitado e ativado porque *não pode ser visto*. Nesta perspectiva, caberia à instituição estimular e, posteriormente, verificar a aprendizagem decorrente da realização de uma atividade prioritamente individual, conforme constantam as autoras.

Trata-se de uma visão individualista e descontextualizada da aprendizagem, que é revista por uma perspectiva que tem como base o pressuposto de que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos e o mundo social, exterior, conforme apontam William e Burden (1997). A negociação com os outros se torna, assim, instrumento indispensável para a construção de um mundo de significados comuns (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005), uma vez que, de acordo com Oliveira (2005), na perspectiva sociocultural, o funcionamento e o desenvolvimento psicológico, distante de ser abstrato, descontextualizado e universal, está estritamente relacionado aos modos culturalmente construídos de ordenação do real. O desenvolvimento humano encontra-se, portanto, essencialmente dependente da interação social, ou seja, “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 2005, p.24).

Para que se possa compreender melhor o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a (co)construção de conhecimento, bem como a formação do professor de língua,

a partir dessa perspectiva que coloca em evidência - primeiro plano - o aspecto social, faz-se necessário abordar os conceitos vigotskianos de base que a fundamentam: conhecimento cotidiano e científico, zona de desenvolvimento proximal- ZDP, mediação, *scaffolding* ou andaime e internalização.

A distinção entre os conceitos científicos e cotidianos, de acordo com Friedrich (2012), possibilita a compreensão do papel atribuído por Vigotski à escola, uma vez que a especificidade da escola está no ensino dos científicos. Diferentemente dos conceitos científicos, não há necessidade de um quadro institucional para aprendizagem dos conceitos cotidianos, pois estes são aprendidos por meio das experiências práticas, ou seja, a partir do contato com o mundo, o que explica seu nível de abstração pouco elevado. Os conceitos científicos, por sua vez, são aprendidos por meio da sistematização e, sendo o cume da atividade intelectual, estão fundamentados em princípios gerais e, portanto, podem ser mais facilmente aplicados a novas situações (VIGOTSKI, 1987).

Os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem porque a referência ao mundo que eles operam não se dá de maneira direta, sendo realizada a partir do intermédio de algum outro conceito. Para Vigotski, esses conceitos têm uma relação com os objetos do mundo e com outros conceitos, o que significa dizer que eles estão sempre apoiados em conceitos cotidianos, uma vez que sua existência não é possível sem os cotidianos e, além disso, sempre existem no interior de um sistema de conceitos (FRIEDRICH, 2012). Essas colocações permitem evidenciar uma relação de interligação entre ambos os conceitos, ou seja, o desenvolvimento de ambos estão intimamente interligados e exercem influências mútuas. O desenvolvimento científico apoia-se em um determinado nível de maturação dos conceitos cotidianos/espontâneos e estes, por sua vez, são modificados pelos científicos, uma vez que “não estão separados por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de interação constante” (VIGOTSKI, 2010, p.261).

O conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e formação dos conceitos é imprescindível para o educador, uma vez que, concordando com Friedrich (2012), são responsáveis pela escolha de procedimentos que deveriam ser adotados e privilegiados no ensino escolar. Assim, quando pensamos, por exemplo, no ensino de língua estrangeira, este está necessariamente fundado no conhecimento da língua materna como sua própria base, em uma relação de dependência que se dá também de maneira inversa, isto é, pela influência da língua estrangeira na língua materna, conforme aponta Vigotski (2010). Essa relação também

é exemplificada por Friedrich (2012) com relação à aquisição da língua escrita e da língua oral, processo no qual a língua oral deveria ser usada como *mediadora* para aprendizagem do escrito - mesmo que o escrito não reproduza de maneira alguma o oral, este deve servir como base. Seria, então, justamente no “jogo de dependência e interdependência entre oral e o escrito, entre generalizações de primeira e de segunda ordem, entre os conceitos cotidianos e os conceitos adquiridos na escola, que a aprendizagem escolar deve se fundar” (FRIEDRICH, 2012, p. 102).

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Vieira-Abrahão (2014), que tem como base os trabalhos desenvolvidos por Johnson (2009), quando pensamos na formação dos professores de língua, a educação profissional deveria estar baseada nos conhecimentos cotidianos trazidos pelos professores aos cursos de formação inicial e continuada, posto que os conceitos científicos deveriam ser compreendidos dentro e por meio dos cotidianos, possibilitando a superação das experiências cotidianas dos professores. A contradição estabelecida entre esses dois conceitos origina o que Vigotski (1978 e 2010) denomina de zona de desenvolvimento proximal- ZDP, que, juntamente com o mecanismo de interiorização, são dois constructos básicos que explicam a maneira pela qual se dá a relação entre o individual e o social.

Conforme explicita Pontecorvo (2005), a interiorização das funções cognitivas é um mecanismo ativado pela interação social. Primeiramente, as funções são ativadas para o exterior por e para os outros e, posteriormente, para si próprio – tem, assim, um processo interpsicológico que se torna intrapsicológico. A construção de conceitos seria, portanto, realizada por meio de um processo de transformação, de internalização, que parte do social para o individual a partir da ativação da ZDP, que entendemos estar relacionada à diferença entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo/aprendiz e o nível mais alto de desenvolvimento que ele pode alcançar (VIGOTSKI, 1987).

A ZDP, entendida como uma área de funcionamento psicológico, em que é possível realizar algo, desde que com a orientação de outra pessoa, um par mais competente, é ativada por meio da mediação, outro conceito fundamental na perspectiva sociocultural. Para Vigotski (1994 e 2010), a relação do homem com o mundo não se dá de maneira direta, mas sim mediada - o instrumento fundamental para que essa relação aconteça é a linguagem. Tomando como base os conceitos vigotskianos, Lantolf (1994, p. 418, *apud* MITCHELL E MYLES, 1998, p. 145) define mediação como “a introdução de um instrumento auxiliar na atividade que, então, faz a ligação dos humanos ao mundo dos objetos ou ao mundo do comportamento mental”.

Podendo ser realizada por meio de signos e de instrumentos, a mediação tem função fundamental no processo de internalização de conceitos e, nesse processo, a função daquele que apresenta maior conhecimento em uma determinada situação recebe, nessa circunstância, em específico, a denominação de mediador, que, de acordo com Williams e Burden (1997), teria como função contribuir com os aprendizes na compreensão e construção de conhecimento. Esse mediador deveria, por meio de andaimes/assistência, que Johnson (2009) entende como mediação estratégica, encontrar formas de ajudar o outro a aprender, de forma a capacitá-lo a atingir o nível potencial de desenvolvimento necessário para que possa realizar uma dada atividade e/ou solucionar um dado problema de forma autônoma.

Vigotski (1999), bem como Feuerstein², figura importante para o interacionismo social, considera o papel do mediador como um fator fundamental para a efetiva aprendizagem. De acordo com os autores, cabe ao mediador a seleção e a formação de experiências de aprendizagem, bem como preparação dos aprendizes para aprenderem independente e cooperativamente. Torna-se evidente, portanto, a ideia de colaboração que fundamenta a perspectiva social. Nessa perspectiva, o interacionismo social, que estamos entendendo como sinônimo da perspectiva sociocultural, coloca em evidência, conforme apontam os autores, a natureza dinâmica da interação social entre professores, aprendizes e tarefas, bem como apresenta uma visão de aprendizagem que é decorrente do processo de interação com os outros.

3. O trabalho colaborativo em educação

Dada a popularidade do conceito de *formação*, trazemos algumas principais definições que julgamos pertinentes na literatura, em âmbito nacional e internacional (KOHONEN, 1992; CLARK, 1996; JOHN-STEINER *et al*, 1998; FIGUEIREDO, 2006; ENGSTRÖN, 2015 e VOOGT *et al*. 2015). John-Steiner *et al* (1998), empunham a definição de colaboração, apresentada por Clark (1996 *et al.*), compreendendo o diálogo como traço fundamental e central. A colaboração, neste sentido, seria caracterizada pela partilha e mutualidade, não em termos de fazer o mesmo trabalho de pesquisa, mas em termos de compreender o trabalho um dos outros. Contudo os autores questionam a definição, uma vez que entendem que o diálogo é importante para uma articulação mútua e respeitosa, mas há, necessariamente, que estar

² Reuven Feuerstein foi fundador do Estado de Israel, pós Segunda Guerra Mundial e responsável pela educação de crianças judias imigrantes (WILLIAMS; BURDEN, 1999).

articulado com valores, objetivos compartilhados e trabalho comum, para que o resultado seja efetivamente uma prática colaborativa. Para os autores, na prática colaborativa, os participantes “não apenas planejam, decidem e agem conjuntamente, mas eles também pensam juntos, combinando esquemas conceituais independentes para criar novas estruturas” (MINNIS *et al.*, 1994, p. C-2 *apud* JOHN-STEINER *et al.*, 1998)³. Nessa mesma perspectiva, Montiel-Overall (2005, p.5), tendo como base estes e outros teóricos da área, define colaboração como um trabalho de confiança realizado por dois ou mais participantes “envolvidos em pensamento compartilhado, planejamento compartilhado e criação de instrução integrada compartilhada”⁴.

Engeström (1994, p.43 *apud* MATEUS, 2013), respaldado por princípios da teoria da atividade sócio-histórico-cultural, aborda a colaboração, no âmbito da formação de professores, a partir de uma perspectiva ontológica e introduz o conceito de *pensamento colaborativo*, caracterizando-o como interativo, dialógico e argumentativo. Desprovida de regras e de autoridade central, a colaboração é qualificada, por Engeström (2015, p.10), como *Knotworking*, em referência ao movimento de “atar, desatar e reatar tópicos aparentemente separados de atividades”⁵. O trabalho colaborativo oferece, conforme explicita Damiani (2008), ao fazer menção a várias pesquisas na área educacional e de formação de professores, a possibilidade de examinar, aperfeiçoar pensamentos e ideias (SALOMON; PEKINS, 1998); de atingir significados e representações comuns, bem mais complexos do que aqueles elaborados de forma individual (JEONG; CHI, 1997); como também de solucionar, ampliar e modificar propostas, por meio do diálogo, processo denominado por Well (2001), citado por Damiani (2008), de (co)construção do conhecimento. Isso só é possível porque, ao trabalharem juntos, os participantes, membros de um grupo, participam ativamente, apoiam-se mutuamente, engajam-se com a atividade e com os outros, (co)dividem a responsabilidade e estabelecem relações que tendem a ser menos hierárquicas, tendo em vista o processo de aprendizagem e/ou objetivos a serem alcançados, em conjunto.

Kohonen (1992), em diálogo com as definições apresentadas, ressalta a função do trabalho colaborativo de incentivar a interdependência positiva entre os aprendizes e descreve,

³“As collaborators, they not only plan, decide, and act jointly, they also think together, combining independent conceptual schemes to creat original frameworks.”

⁴“Collaboration is a trusting, working relationship between two or more equal participants involved in shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction.”

⁵“Knotworking is characterized by a movement of tying, untying and retying together seemingly separate threads of activity.”

com base em Johnson e Johnson (1987 e 1989), Johnson *et al* (1990) e Brandt (1987), cinco fatores responsáveis pelo sucesso na aprendizagem colaborativa: interdependência positiva – trabalho e preocupação com a aprendizagem do outro; contribuição ativa e resultados individuais e conjuntos; interação verbal face a face em abundância; habilidades sociais para lidar com a comunicação e o conflito; e reflexão em grupo. Estes fatores servem para avaliar periodicamente o que foi aprendido, se e o quanto estão trabalhando bem juntos e como podem tornar ainda melhor o trabalho.

Tão importante quanto conceituar colaboração, é apresentar a distinção, feita por diversos autores da área, entre colaboração e cooperação. Para Alcântara e Trala (2004 *apud* Damiani, 2008), a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida e a cooperação, por sua vez, trata-se de uma interação projetada para realização de um objetivo ou produto final. Baseando-se nos trabalhos de Panitz (1996), Oxford (1997) e Wiersema (2000), Figueiredo (2006) promove uma discussão sobre ambos os conceitos, evidenciando semelhanças e diferenças que se encontram de maneira sintetizada e esclarecedora em um quadro de sua autoria⁶. Na aprendizagem colaborativa, o foco é o processo, ao passo que as atividades não são estruturadas – os papéis dos membros são definidos à medida que a atividade se desenvolve. No que toca à abordagem, esta é centrada no aluno e este não recebe instruções, advindas do professor, sobre como realizar a atividade. A cooperação, diferentemente da colaboração, tem como foco o produto, e as atividades são geralmente estruturadas, ou seja, os papéis dos alunos são definidos à priori. No que tange à abordagem, quanto ao gerenciamento, é centrada no professor, que instrui aos alunos na realização das atividades.

Convém, porém, atentarmos para o fato de que essas são características prototípicas de ambos as práticas. A nosso ver, isso não significa que tais características devam sempre ser atendidas em sua totalidade para que possa ser configurada e caracterizada uma determinada prática. Levando-se em consideração os aspectos contextuais, alguma(s) característica(s) pode(m) ser parcialmente atendida(s) ou redefinida(s), o que não necessariamente significa descaracterização ou rompimento com a aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa. Essa diferenciação deve possibilitar uma melhor compreensão e redirecionamento dos procedimentos de alunos, professores e formadores, sem que haja engessamento de práticas que

⁶Cf. Figueiredo (2006, p.20).

comprometam o objetivo em comum que é a promoção da interação e da aprendizagem, em um contexto educacional.

Alcântara e Trala (2004, *apud* DAMIANI, 2008) ressaltam que, apesar de suas diferenças tanto teóricas quanto práticas, ambos os constructos originam-se de dois postulados principais – rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, na e pela aprendizagem. Figueiredo (2006) também aponta três características semelhantes à aprendizagem colaborativa e à cooperativa que vão ao encontro das características descritas pelos autores: o fato de os alunos tornarem-se mais ativos no processo de aprendizagem, de o ensino e aprendizagem serem experiências compartilhadas entre alunos e professores, e, ainda, de o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais serem favorecidas devido à experiência de participação em grupos. Posto isso, concordamos com Figueiredo (2006), quanto a uma diferença fundamental, marcante, entre essas abordagens: o objetivo da coconstrução de conhecimento, na prática colaborativa, e não simplesmente o sucesso por ter alcançado o objetivo proposto e/ou cumprido a atividade. Tem-se, então, um foco no processo e não apenas no produto final, embora acreditemos que este também seja relevante, sendo parte integrante do processo.

A interação, requisito fundamental que possibilita o desenvolvimento da prática colaborativa e/ou cooperativa, é representada por Williams e Burden (1997) em um modelo denominado de socioconstrutivista no ensino e aprendizagem. Neles, os autores representam quatro fatores-chave desse processo: tarefas, professores, aprendizes e contexto. O modelo apresenta uma dinâmica relação entre esses fatores, sendo que nenhum deles pode existir de forma isolada. A tarefa é a interface entre professor e aprendiz que interagem um com o outro. O contexto, que inclui, por exemplo, ambientes emocionais, físicos, sociais, desde os mais amplos até os mais específicos, entre outros, tem papel importante no ensino e na aprendizagem e há um dinâmico equilíbrio entre todas as partes, conforme podemos visualizar na figura a seguir.

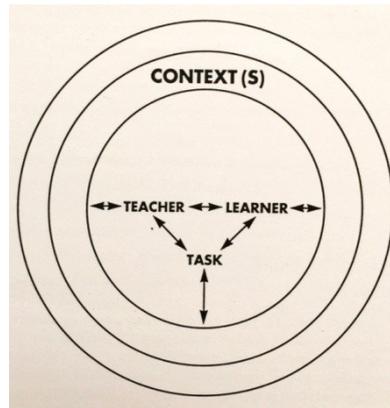


Figura 1: O modelo sócio-constructivista do processo de ensino e aprendizagem - *A social constructivist model of the teaching-learning process*. Fonte: WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 43.

Reconhecemos o quão fundamental se torna esse modelo para o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva sociocultural, tendo em vista não apenas o contexto de ensino de língua, mas também outros, como o de formação de professores. Tomando-o como base e tendo em vista uma prática colaborativa, fundamentada em conceitos socioculturais e entendida como um processo (co)construção de conhecimento realizado pelos participantes que trabalham conjuntamente (FIGUEIREDO, 2006; GIBSON; McKAY; BARBOSA, 2006), elaboramos um modelo de colaboração, representado na figura a seguir. Nesse modelo, os aprendizes, em um processo interativo, não apenas colaboram com o professor, mas também uns com os outros, em um processo dinâmico e equilibrado, de influências múltiplas entre atividades propostas e desenvolvidas, aprendizes, professor, e contexto(s), tendo em vista a (co)construção de conhecimento. Ademais, o contexto, representado na forma de círculo, não apenas compreende, envolve todo o processo de ensino e aprendizagem, e o influencia, como também é influenciado por ele e por seus participantes.

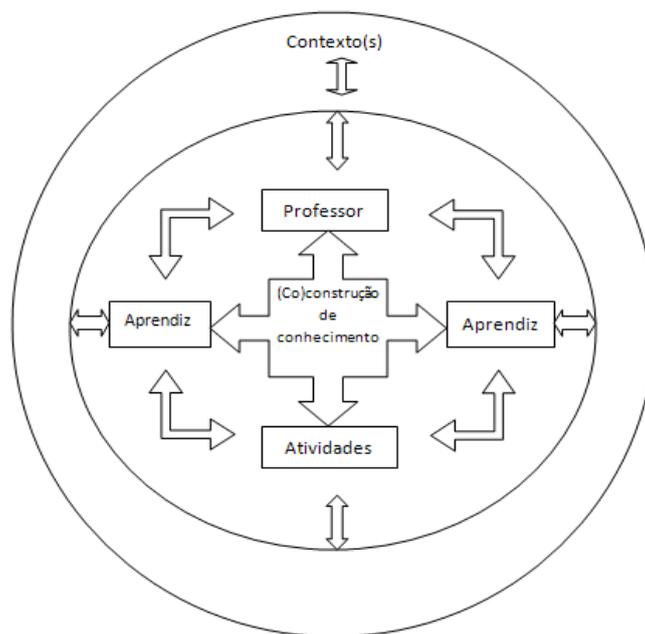


Figura 2: O modelo de prática colaborativa em um processo de formação de professores a partir de uma perspectiva sociocultural.
Fonte: elaboração própria.

Esse modelo representa nosso conceito de colaboração, em um contexto de formação de professores, com base nas definições trazidas anteriormente: *processo de interação social, que se fundamenta em uma perspectiva sociocultural, e tem como fundamento a (co)construção e a (trans)formação de conhecimento, por todos os membros engajados nessa prática, por meio do desenvolvimento de atividades, que tornam-se meio e fim, uma vez que representam tarefas, resolução de problemas e/ou alcance de objetivos diversos e semelhantes que são definidos e realizados por todos os envolvidos em um processo de influências e contribuições múltiplas.* Com base nesse modelo e definição, entendemos que todos os membros e fatores envolvidos em uma prática colaborativa são passíveis de desenvolvimento e (trans)formações, em um processo dinâmico de influências e contribuições múltiplas.

A prática colaborativa entre os envolvidos no processo pode ser otimizada quando realizadas em ambientes e plataformas virtuais que, pelas suas finalidades e características voltadas para interação e comunicação, oferecem suporte que pode possibilitar o desenvolvimento da capacidade interativa, crítica, criativa e comunicativa dos educandos, conforme mostram as pesquisas de Bruns (2006), Minhoto e Meirinhos (2011), Rojo (2009 e 2013), Bedran e Salomão (2013) e Bedran (2015). Convém ressaltar, porém, que o sucesso do desenvolvimento das atividades propostas não pode ser atribuído apenas às ferramentas digitais,

estando relacionados, antes de mais nada, a fatores humanos e procedimentais, que propiciam utilização adequada, consciente, crítica e reflexiva da tecnologia, tendo em vista a prática colaborativa, alicerçada em uma perspectiva sociocultural.

4. Definindo e compreendendo conceitos: *concepção/crenças* e produção textual colaborativa

Conforme já mencionado, usamos *concepção* como sinônimo de *crenças*, na esteira de Pajares (1992). Antes, porém, de realizarmos a discussão do conceito de ambos os termos - *concepção/crenças*, julgamos pertinente apresentar outros que têm sido usados nas pesquisas da área como sinônimos de *crenças*: *atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, sistema conceitual, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teoria pessoal, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social*. Barcelos (2001) acrescenta ainda *representações dos aprendizes* (HOLEC, 1987), *filosofia de aprendizes de línguas* (ABRAHAM; VANN, 1987), *conhecimento metacognitivo* (WEDEN, 1986) e *cultura de aprender e ensinar línguas* (ALMEIDA FILHO, 1993 e BARCELOS, 1995).

Para tamanha variedade de termos há, igualmente, diferentes definições, muitas dialogando entre si, de forma convergente ou divergente. A tentativa de definição de *crenças* sobre o processo de ensino e aprendizagem se iniciou há muito tempo e não se restringe ao âmbito da Linguística Aplicada - LA, estando associada a diversas outras disciplinas e áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia Educacional, a Filosofia, entre outras (SILVA, 2006).

No âmbito da LA, segundo Barcelos (2004), quando os estudos passaram a valorizar o processo de ensino e aprendizagem, deixando de ficar restritos somente às concepções de língua, começou-se a focar no aprendiz, o que fez com que se iniciasse o interesse pelo estudo de *crenças*. Houve, então, investimento de esforços por parte de muitos teóricos, buscando uma definição para o termo (DEWEY, 1933; BORG, 2003; WOODS, 2003; BARCELOS, 2004; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Dewey (1933, *apud* PAJARES, 1992) define *crenças* como o terceiro significado do pensamento, uma vez que, para o autor, elas estão relacionadas a tudo sobre o qual não se tem conhecimento certo, o que não se tem plena confiança para realizar uma dada ação e tudo o que se aceita como verdade, mas que pode ser passível de questionamentos futuros. Barcelos (2006),

que compreende crenças de maneira semelhante a Dewey, também reconhece, bem como outros estudiosos, a falta de consenso geral e uniforme para defini-la. Para a autora:

(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2001, p.73).

Neste trabalho, ao utilizarmos *concepção* como termo sinônimo de *crenças*, assumimos a definição apresentada por Barcelos (2001), compreendendo concepções/crenças como forma de pensamentos, (re)construções da realidade, maneira de perceber o mundo, passíveis de modificações diante de experiências práticas e teóricas, dado o caráter dinâmico, paradoxal, contextual e social. Ademais, assim como Richardson (1996 *apud* BARCELOS, 2006) e James (1970/1991 *apud* BARCELOS, 2003), entendemos a relação entre crenças e ações como bidirecional, ou seja, crenças influenciam comportamentos, mas também as experiências e reflexões influenciam as crenças. Nessa mesma perspectiva, Clark e Peterson (1986, *apud* COELHO, 2006), embora definam crenças apenas como parte integrante do processo mental, atentam para o fato de as crenças influenciarem e serem influenciadas pelas ações.

No que se refere à metodologia de investigação, entendemos que as crenças/concepções não podem ser diretamente observadas, já que se trata de um constructo mental. Podem, entretanto, ser apenas inferidas com base no que o indivíduo diz e como se comporta. Embora, entendemos que prática – ação - e fala – dizer - devam ser consideradas em uma pesquisa sobre crenças, nesta investigação nos pautamos principalmente nos dizeres dos professores-aprendizes devido ao caráter peculiar da atividade, que não se tornou um meio rico com relação ao mapeamento de crenças. As ações dos participantes se pautaram na leitura, revisão e (re)escrita de um texto, de forma colaborativa. Não foi possível, porém, devido ao caráter peculiar e dinâmico da própria atividade e aos recursos tecnológicos utilizados, identificar os revisores e os autores em fragmentos específicos do texto.

Compreendemos essa produção textual como uma *produsagem* (BRUNS, 2006), em que se rompe a fronteira entre produtores e consumidores, posto que todos os envolvidos na atividade se tornam usuários e também produtores de conhecimento. Denominados de *produsuários- producer*, os participantes dessa atividade atuam de maneira colaborativa, dinâmica e contínua na construção textual, na condição de usuários e produtores – *user-*

producer, o que justifica e explica o uso do termo *produser*. Para o autor, os papéis tornam-se fluidos e a relação entre os participantes é realizada de maneira menos hierárquica, diferenciando essa prática daquela de escrita individualizada, demarcada e fragmentada, típicas de muitos ambientes de ensino e aprendizagem.

5. Metodologia de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1986; ANDRÉ, 2000), que tem como participantes focais três alunos do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, localizada no Estado de São Paulo: João, Helena e Antonia - nomes fictícios. Os dados foram coletados a partir de uma atividade de produção textual colaborativa – ensaio teórico - sobre tecnologia e educação, realizada na disciplina Estágio Supervisionado, em um grupo criado pelos professores-aprendizes, para tal finalidade, na rede social Facebook.

Os alunos se subdividiram em grupos de quatro e/ou mais integrantes para realizarem a atividade. A subdivisão foi feita pelos próprios alunos, bem como a escolha de um tema a ser trabalhado mais especificamente com base na temática mais ampla – tecnologia e educação, abordada em aulas teóricas presenciais. Convém ressaltar que não foram estipuladas datas para entregas de versões textuais ao longo do processo. Foi estabelecida apenas uma data pelo professor para entrega da versão final. A intenção era de possibilitar a (re)construção textual no período de março a novembro de 2014, sem qualquer sistematização de etapas. Embora não tivesse sido acordado anteriormente, os professores-aprendizes apresentaram duas versões oficiais à professora, em outubro e em novembro.

O recurso tecnológico foi escolhido pelos próprios professores-aprendizes, que apresentaram como justificativa a familiarização com o recurso, sua utilização diária para outras finalidades e a possibilidade de uso pedagógico. A atividade, proposta pela professora-formadora na disciplina anual de Estágio Supervisionado – Língua Materna, tinha como principal objetivo o contato dos alunos com a literatura sobre tecnologia e ensino, a reflexão e construção de conhecimento a partir da elaboração de um texto dissertativo, e a possibilidade de fazer os professores-aprendizes vivenciarem uma experiência de utilização de recursos tecnológicos, na busca de uma relação entre teoria e prática. Os professores-aprendizes foram avaliados com relação ao engajamento e a participação ativa na realização da atividade ao longo de todo o processo.

Para desenvolver a atividade, os professores-aprendizes poderiam utilizar o aparato teórico, trabalhado na disciplina, em aulas presenciais, além de realizarem pesquisas bibliográficas, com o objetivo de dissertar sobre um tópico em específico, tendo como tema mais amplo tecnologia e ensino. Não foi estipulada quantidade de páginas para a produção textual e todos tiveram liberdade para se organizar e realizar o trabalho da maneira que julgassem mais conveniente. A professora-formadora deveria acompanhar e mediar, virtualmente, a realização da atividade, que deveria ser gerenciada pelos próprios professores-aprendizes, na tentativa de instigar o desenvolvimento de uma prática autônoma e colaborativa na produção textual de um ensaio teórico que sofreu constantemente revisões e modificações por parte dos professores-aprendizes, ao longo de todo o processo, a partir de suas próprias sugestões e correções, e também do professor, até chegar a sua versão final em novembro de 2015.

Além da atividade - ensaio teórico, os professores-aprendizes elaboraram diários reflexivos sobre a produção textual – um no início da atividade e outro ao término, para registrar as impressões e refletir, de maneira sistematizada, sobre a prática colaborativa. Juntamente com os diários, foram utilizados como instrumentos desta pesquisa, um questionário inicial e outro final, aplicados antes e no término da atividade, bem como os registros das postagens, função *comentar*, logo abaixo da postagem cada ensaio teórico, disponibilizada no Facebook, utilizada pelos professores-aprendizes e pelo professor, para estabelecer diálogos sobre questões referentes à produção textual e à realização da atividade – impressões, conteúdo, organização e estrutura do texto, tópicos a serem trabalhados, sugestão de bibliografia, organização do grupo, correções etc. Os dados, com as impressões e concepções, oriundas desses instrumentos, foram triangulados, de forma a garantir a credibilidade dos resultados.

6. Mapeando e refletindo as concepções dos professores-aprendizes sobre a prática colaborativa- na e para a produção textual.

Relataremos, nesta seção, as concepções dos professores-aprendizes relacionadas à prática colaborativa apresentadas antes, durante e ao final de uma atividade de produção textual. Também refletiremos sobre as suas possíveis origens e implicações na e para a formação do professor, levando em consideração a perspectiva dos próprios participantes.

Antonia, inicialmente, apresenta a concepção de aprendizagem colaborativa como uma aprendizagem em que há contribuição não apenas do professor, mas de todos os envolvidos no

processo, conforme se pode observar no excerto 1. Para ela, o trabalho colaborativo deveria ser caracterizado pelas *intersecções de ideias*, o que, por diversos motivos, dentre eles tempo e horário em comum, não se viabiliza no contexto universitário, vivenciado por ela. Assim, o trabalho colaborativo, que é possivelmente realizado em *trabalho de grupo*, se configura como uma atividade única em que cada membro do grupo se responsabiliza por desenvolver, de maneira individualizada, uma parte da tarefa.

Excerto 1

Antonia: Pelo nome (colaboração) acredito que seja um modo de aprendizagem em que há contribuição não apenas do professor, mas de todos os envolvidos no processo (Questionário Inicial, março de 2014).

Excerto 2

Formadora: Relate algum outro tipo de experiência ou trabalho colaborativo que tenha sido significativo em sua experiência como aluna ou professora de língua.

Antonia: Realizo trabalhos acadêmicos em grupo e, quando há intersecções de ideias, é muito bom, mas isso quase não ocorre. O que se faz é um trabalho único em que cada um se responsabiliza por uma parte. (Questionário Inicial, março de 2014).

João, em uma mesma perspectiva, acredita que aprendizagem colaborativa se traduz em saber entender a visão do outro. Ao ser questionado sobre a realização de algum tipo de escrita colaborativa em sua formação, o professor-aprendiz também aproxima a ideia de trabalho em grupo ao conceito de trabalho colaborativo, e cita como exemplo a atividade de seminários e afins, vivenciadas por ele e por seus colegas.

Excerto 3

João: Aprendizagem colaborativa é saber entender a visão do outro. (Questionário Inicial, março de 2014).

Excerto 4

Formadora: Você já realizou algum tipo de escrita colaborativa? Relate sua experiência.

João: Não no contexto abordado na disciplina. Apenas em trabalhos em grupo (seminários e afins). (Questionário Inicial, março de 2014).

Na tentativa de definir a prática colaborativa, os dois professores-aprendizes buscam respaldo em suas experiências práticas, vivenciadas como aprendizes, que possibilitam a construção de seus conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2010; FRIEDRICH, 2012), do qual

fazem parte suas concepções. Logo, aproximam o conceito de colaboração ao trabalho em grupo realizado em algumas disciplinas ao longo de sua formação, em que há contribuição de todos os envolvidos, respeito às diferentes visões e intersecções de ideias. Tais características, apontadas por eles, permitem evidenciar que o trabalho em grupo, apresentado pelos participantes, revelam características de uma prática social, respaldada pela teoria sociocultural (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005), que se configura pela presença de vários participantes que interagem entre si para a realização de uma dada tarefa, tendo em vista o processo de aprendizagem por meio da realização da atividade proposta pelo professor.

Cabe elucidar que, para a participante, a intersecção de ideias é ferida pela forma como a organização da interação comumente acontece: o trabalho é sistematizado, organizado e fragmentado para que possa tornar viável a sua realização. Antonia, portanto, mostra-se consciente dessa forma de organização e aponta isso como um fator negativo, embora necessário, conforme excerto 2. Com relação ao participante João, a consciência de que existe outra forma de interação, que não seja pela fragmentação de atividades e atribuição de tarefas a cada membro do grupo, faz-se presente somente após a realização da atividade de escrita colaborativa. João, que inicialmente acreditava que o trabalho em grupo era entender a visão do outro e definir os trabalhos realizados em grupos como prática colaborativa, (re)formula sua concepção inicial, conforme mostra o excerto que segue.

Excerto 5

João: É válido começar meu diário destacando o fato de que eu nunca havia feito um trabalho colaborativo como esse. É claro que há trabalhos em grupo, mas sempre dividíamos ou, numa expressão que melhor traduz o que fazíamos com os trabalhos, 'multilávamos-los' em que cada membro do grupo se responsabilizaria por uma parte específica. *Hoje tenho uma ideia bem diferente do que seja um trabalho em grupo*: estamos, por exemplo, produzindo dois trabalhos colaborativamente, um de morfologia e outro de poesia brasileira. De forma semelhante, abrimos dois documentos em grupo nosso particular, no qual estamos, gradualmente, escrevendo o trabalho como um todo, aceitando conselhos e ajustes, e o trabalho vão tomando forma como sem que saibamos quem escreveu o que, conseqüentemente, *acredito que o trabalho colaborativo abriu-me os olhos e ajudou-me a entender o significado de 'trabalho em grupo'* (Diário Parcial- Grifo nosso).

Nessa nova concepção, percebemos a importância dada pelo professor-aprendiz ao processo, que ele descreve com base na tarefa de produção textual, realizada ao longo de todo o ano, em que todos participam ativamente da elaboração do texto, como um todo, sem que

haja fragmentação e autoria demarcada. O trabalho é visto como algo menos complicado, uma vez que, quando há (co)divisão de tarefas, tem-se, de acordo com o participante, ao final do processo, ‘a necessidade de adequar todas as formas de escrita a apenas uma’, ou seja, há a necessidade de fazer a união das partes e finalizar a atividade com a elaboração do produto final a partir dos fragmentos textuais, tarefa de difícil realização, que não se torna necessária quando o foco está no processo, tal como mostra o excerto 6.

Excerto 6

Formadora: Após esse trabalho, você mudou o seu conceito de trabalho colaborativo?

João: Completamente, uma vez que, antigamente, repartíamos o trabalho e cada um fazia uma parte específica e, ao final, um membro do grupo ficava responsável por juntar as partes, é preciso adequar todas as formas de escrita a apenas uma. Com o trabalho colaborativo, os membros do grupo ficam responsáveis pelo todo textual e realizar a conclusão e finalizar o trabalho torna-se algo menos complicado (Questionário Final, novembro de 2014).

As atividades em grupo, realizadas pelos participantes, até então, pareciam se aproximar de uma prática cooperativa (FIGUEIREDO, 2006) e deram origem possivelmente as suas concepções iniciais sobre trabalho em grupo e/ou colaborativo, que são, posteriormente, (re)significadas com a realização da atividade, sugerida pela professora-mediadora, de escrita colaborativa em um ambiente virtual, em que todos deveriam ser responsáveis pela elaboração do todo textual. A atividade, apesar de definida pela formadora, foi gerenciada pelos professores-aprendizes sob a supervisão e mediação da professora e os papéis foram sendo definidos, pelos participantes, à medida que a atividade foi sendo desenvolvida, de acordo com a necessidade dos professores-aprendizes. Essas características aproximam a atividade de uma prática colaborativa, de acordo com a concepção de Figueiredo (2006).

Tem-se, assim, uma concepção que se aproxima do conceito da *produsagem* Bruns (2006), prática em que os papéis dos participantes tornam-se mais fluidos e sua relação menos hierárquica, menos fragmentada e demarcada, em um processo que (re)significa o conceito de autoria textual. Trata-se do desenvolvimento de uma atividade de *produsagem*, que vem concomitantemente seguida da possibilidade de conscientização, reflexão e, por fim, reformulação de concepções, que valorizam o trabalho colaborativo e ativo do professor-aprendiz, baseado em uma prática de caráter social, que se fundamenta na perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1987, 1998, 1999, 2010).

No excerto seguinte, observamos que os professores-aprendizes vão se organizando para a elaboração do texto, redefinindo, assim, os papéis dos participantes como também possíveis temas que poderiam ser abordados, conforme o texto vai sendo elaborado. Usando o recurso *comentar* do Facebook, logo abaixo do arquivo textual que estava sendo (re)escrito, a participante aponta um novo subtópico, de forma a possibilitar a introdução de novos conceitos científicos (FRIEDRICH, 2012, p.100) por parte dos participantes, bem como sugere que a colega, membro do grupo, relate a experiência vivenciada por ela com relação ao tópico proposto. Todos participaram ativamente da atividade e tiveram suas funções sugeridas e (re)definidas ao longo do processo, tendo em vista a função mais ampla de (co)autoria na elaboração textual.

Excerto 7⁷

Participante 1: Pessoal, criei mais um tópico para tratar mais especificamente da questão da disponibilização de *tablets*, notebooks e lousas digitais às escolas públicas (...). Acredito que seria interessante a gente fazer uma discussão maior sobre esse aspecto. Inclusive acredito que seria bacana a (participante) relatar a experiência que ela teve. O que vocês acham? (...)

Participante 2: Pessoal, tentei acrescentar mais contribuições que a LA pode proporcionar para o ensino de línguas (...) gostaria de sinalizar que me encarrego de complementar a discussão com no mínimo um exemplo de ferramenta tecnológica que pode ser utilizada (...)

João: Sem problemas. Temos muito tempo ainda! Fique tranquila!(Chat do Facebook).

Os participantes apresentaram uma função ativa no desenvolvimento da prática colaborativa e se mostram mediadores da atividade e de sua própria aprendizagem, na medida em que redefiniram subtópicos, gerenciaram a própria participação e administraram a organização da atividade. Essas características que, de acordo com Kohonen (1992) e Figueiredo (2006), ajudam a definir uma prática colaborativa, possivelmente são responsáveis pelas (re)significações das concepções dos participantes, pois, assim como João, Helena e Antonia também redefiniram as concepções sobre a prática colaborativa, apresentadas inicialmente. Para fazer a diferenciação entre a prática realizada anteriormente, Helena utiliza o termo *trabalho em grupo* e o opõe a uma nova nomenclatura que seria, de acordo com ela, o

⁷Os registros textuais do Facebook foram devidamente transcritos como no original.

trabalho em equipe, que, pela descrição, se referem às características do trabalho colaborativo apresentadas por Figueiredo (2006).

Como principais características desse trabalho, a professora-aprendiz aponta a comunicação constante e, conseqüentemente, a troca de ideias e a participação ativa no processo de construção do objetivo a ser alcançado. Entendemos *comunicação* e *troca de ideias* como *diálogo*, apontado como fundamental por Clark (1996, JOHN-STEINER *et al.*, 1998) em uma prática colaborativa. O diálogo, na perspectiva da autora, também aparece na definição inicial de colaboração elaborada por João, quando cita a necessidade de entender a visão do outro, tal como mostrado no excerto 1.

Excerto 8

Helena: Em uma das minhas experiências profissionais *eu aprendi a diferença entre trabalhar em grupo e trabalhar em equipe*. A princípio eu acreditava que uma expressão era sinônimo da outra, mas com um pouco de curiosidade e atenção foi fácil perceber a grande diferença entre esses dois tipos de comportamento. Eu entendi que trabalhar em grupo nem sempre significa trabalhar em equipe. Uma tarefa é, muitas vezes, chamada de “trabalho em grupo” apenas pelo fato de haver mais de 2 pessoas envolvidas no processo. No entanto, só isso não garante *a eficácia no processo* e *a eficiência no resultado final*. Muitas vezes “trabalhos em grupo” podem até significar mal entendidos e equívocos, pois não há *comunicação constante* e, conseqüentemente, *troca de ideia é rara*. Desse modo, a escrita colaborativa significa, para mim, o trabalho em equipe, aquele que se opõe a ideia do “grupo”. A escrita colaborativa representa o trabalho colaborativo, realizado em equipe, por meio do qual todos os integrantes *são participantes ativos no processo de construção do objetivo a ser alcançado*. (Diário Final - Grifo nosso).

Para que haja *eficácia no processo* e *eficiência no resultado final*, foco no processo e no produto, Helena acredita que não seja suficiente apenas haver duas ou mais pessoas envolvidas - é necessário haver *comunicação constante*, como se pode ver no excerto 8. Pela sua definição, entendemos que essa característica se faz presente no *trabalho em equipe* e parece estar pressuposto na participação ativa dos envolvidos no processo de construção do objetivo a ser alcançado pela equipe. Os participantes não apenas dialogam, mas também, com base nessa definição de participação ativa, planejam, decidem, pensam e criam juntos (MINNIS *et al.* 1994, p. C-2 *apud* JOHN-STEINER *et al.*, 1998). Na mesma direção, Antonia faz uma analogia com o trabalho realizado por uma máquina, como mostra o excerto 9, pois, para ela, são necessários três elementos fundamentais para que o trabalho aconteça da melhor forma possível e se torne colaborativo: equilíbrio no desempenho das peças, a *harmonia* entre os participantes;

a precisão no trabalho, *compromisso* dos participantes; e a ligação entre as peças, *união* entre os envolvidos.

Haveria, também, a necessidade de estar preparado para possíveis discordâncias, momento no qual a função do diálogo se assemelha a *lubrificação*, em comparação com uma máquina – fundamental para que evitar e solucionar os possíveis problemas e a necessidade de confiar na capacidade, responsabilidade e habilidade do colega, com relação à escrita. Por isso haveria a necessidade de se estar disposto a realizar um trabalho desse tipo, conforme aparece no excerto 10.

Excerto 9

Antonia: O trabalho colaborativo, então, se assemelha a uma máquina que funciona apenas se todas as peças estiverem em perfeitas condições, isto é, o equilíbrio no desempenho das peças (=harmonia entre os membros da atividade), a precisão no trabalho (=compromisso dos participantes) e a ligação entre as peças (=união entre os envolvidos) são elementos fundamentais para a garantia de um resultado satisfatório. Tratando-se do trabalho envolvendo pessoas, é preciso ainda estar preparado para possíveis discordâncias (também as peças entram em atrito quando entre elas falta a lubrificação: o diálogo), é necessário saber ouvir o outro e falar-lhe, e, nesta ação, ser sincero, verdadeiro (Diário Parcial).

Excerto 10

Antonia: Escrever colaborativamente não é uma tarefa fácil, mas é uma forma eficaz de trabalhar em grupo (evidentemente essa afirmação pressupõe que todos os membros do grupo estejam dispostos a realizar um trabalho colaborativo, o que ocorreu conosco), isso porque, entre tantas coisas, faz com que exerçamos o ato de confiar na capacidade, responsabilidade, habilidade do colega (...) (Diário Final).

Na concepção de Antonia, haveria a necessidade do engajamento harmônico e efetivo do participante, o que é indicado pelos termos *compromisso*, *união* e *harmonia*. Tal engajamento é definido, de acordo com Wenger (1998), como um envolvimento ativo em processo de negociação de significados e de participação ativa, que dá origem a uma nova identidade, ou melhor, a uma nova forma de agir (BEDRAN, 2015). O excerto a seguir, 11, evidencia isso com a realização da tarefa e com os membros do grupo. A função *comentar* do Facebook é utilizada para que os participantes possam dialogar, solicitar ajuda uns aos outros, solucionar problemas e explicitar aos colegas alterações que julgarem necessárias. A formadora também utiliza essa função para orientar os professores-aprendizes com relação à introdução das referências bibliográficas.

Excerto 11

Formadora: Pessoal, que belo trabalho! Só estou sentindo falta das referências.

Antonia: Pensei nisso, mas não sei como fazê-lo aqui para não ficar misturado com o texto. João?

João: Amanhã vou inserir no documento um lugar para referências!

João: Inseri, no final do texto, algumas referências sobre letramento digital. Além disso, inseri, no final do texto, o lugar para colocarmos as referências bibliográficas e a webgrafia. Por favor, quem já escreveu até agora, insira suas referências (sempre em ordem alfabética). Obrigada!

Participante: Obrigada, João!

Formadora: As referências também devem e podem vir no meio do texto. Vocês precisam sinalizar em quem estão se baseando (citação indireta) e colocar a página quando a citação é direta! Estou adorando o trabalho!

Helena: Obrigada pelas orientações, professora.

(Diálogo, Função *Comentar*, do Facebook).

A formadora, na condição de mediadora do processo (VIGOTSKI, 1994, 2010; JOHNSON, 2009), sugere aos professores que insiram as referências. A participante Antonia, mostrando-se engajada com a atividade e com os demais, não solicita auxílio à professora para realizar essa tarefa, mas, sim, a um outro participante, João. Eles encontram uma solução, inserir um documento para as referências. A solução é dada por João, que também aproveita para explicitar que já fez a introdução de algumas referências e gostaria que os demais também fizessem. Tudo parece resolvido, até que a professora-formadora sinaliza também a necessidade de inserir as referências ao longo do corpo do texto, citações indiretas. Tem-se, assim, uma relação entre professores-aprendizes e entre professores-aprendizes e a formadora, que tende a ser menos hierárquica e mais colaborativa, em um processo harmônico de negociação e participação ativa, o que possivelmente justifica as definições apresentadas pelos professores-aprendizes sobre a prática colaborativa. Professores (formadores), aprendizes (professores em formação) e atividade, que vai ganhando novos contornos e organização, sendo gerenciada por todos, desenvolvem-se e influenciam-se em um processo de contribuições múltiplas, em que se tem como objetivo a (co)construção e a (trans)formação do conhecimento, vide figura 2 – O modelo de prática colaborativa em um processo de formação de professor a partir de uma perspectiva sociocultural.

O planejamento e a organização, que, a nosso ver, conforme já mencionamos, fazem parte da função ativa do aprendiz, que está engajado com a atividade e com os participantes, também podem ser verificados no excerto anterior. Os professores-aprendizes tentam se organizar da melhor forma possível com relação à introdução das referências bibliográficas,

ouvindo uns aos outros. Os excertos que seguem também revelam essa necessidade de organização, que se dá de maneira mais ampla, uma vez que está relacionada ao cronograma de edições textuais. Podemos observar que os próprios participantes gerenciam a atividade na prática colaborativa (FIGUEIREDO, 2006) e, possivelmente, por vivenciar essa experiência, Helena define como ativa a função dos participantes na prática colaborativa, tal como já exposto no excerto 8.

Excerto 12

João: No começo fizemos algumas reuniões presenciais a fim de estabelecermos o tema que discutiríamos. Após definida a temática, buscamos textos que dessem fundamentação teórica e base sólida ao trabalho. Consequentemente, a fim de que organizássemos melhor a produção do trabalho em si, cada membro do grupo ficou responsável por um dia da semana para ler/refletir/escrever o Ensaio (...). Este método nos pareceu bom e funcionou muito bem, pois assim duas pessoas não escreveriam no mesmo dia e resolvemos por consequência o problema do Facebook de duas pessoas estarem em um mesmo documento simultaneamente e este documento ser perdido (Diário Parcial).

Excerto 13

Helena: (...) o contato constante, por meio de combinações e de mensagens online fizeram o nosso texto possível. Muitas mudanças foram necessárias ao longo do caminho até aqui. Percebemos que se escrevêssemos todos os dias, um membro a cada dia, teríamos um texto infinito, repetitivo e desconexo. Foi, então, que discutimos e, *juntos*, mudamos a estratégia (...) (Diário Parcial).

Para os professores-aprendizes, ao de desenvolver uma prática colaborativa, há necessidade de planejamento e organização. Primeiramente, os participantes fizeram reuniões presenciais para discutirem que seria abordado a partir do tema mais amplo, tecnologia e educação. Em seguida, buscaram fundamentação teórica e, ao iniciarem o processo de escrita, definiram um dia da semana para que cada membro ficasse responsável pela leitura, reflexão e escrita do texto. Ao estabelecer um cronograma para que os participantes pudessem trabalhar no texto, os participantes resolveram dois problemas: de âmbito tecnológico, pois a rede social não salva alterações feitas por dois participantes simultaneamente e de dinamicidade, ou seja, evitaria que muitos participantes trabalhassem, no mesmo dia, alterando o mesmo documento o que, possivelmente, dificultaria a reflexão e a leitura do texto, podendo ocasionar uma produção de texto repetitivo, longo e desconexo, conforme aponta uma das participante no excerto 13.

A análise dos dados sugere (re)significações das concepções dos professores-aprendizes diante de experiência prática (BARCELOS, 2003, 2006). Ao realizar a atividade de escrita colaborativa, professores-aprendizes tornam-se protagonistas da situação de aprendizagem, gerenciam as atividades desenvolvidas, organizam o cronograma e a participação dos membros, utilizam o diálogo, em ambiente virtual, para sinalizarem as mudanças, estabelecerem os acordos e discutirem as questões necessárias. Todo o processo é acompanhado e orientado pela professora formadora que intervém no momento que julga necessário, atuando como uma mediadora dessa etapa de aprendizagem dos alunos. A mediação da professora também pode ser evidenciada no excerto que segue. Com base em uma perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1998), entendemos que o trabalho do professor, ao fazer a sugestão de referências bibliográficas e instigar o processo reflexivo sobre a temática abordada, a partir de questionamentos, estimula e contribui, de maneira significativa, com a atividade de escrita colaborativa. A formadora introduz comentário, de forma a fazer com que os professores-aprendizes repensem o *domínio* que o professor deve apresentar no que se refere à tecnologia, antes de ensiná-la. Em versão posterior, os professores-aprendizes trazem considerações, levando em conta os apontamentos feitos pela formadora.

Excerto 14

Formadora: O educador, então, torna-se mediador entre o ensino e a inserção da tecnologia na escola e se, por ventura, ele não recebe capacitação a fim de que se insira as NTIC no contexto escolar, o ensino atrelado à tecnologia se perde, pois “o professor é o elemento mais importante, porque ele é quem dá o sentido pedagógico às coisas. Qualquer recurso tecnológico tem de ser dominado por ele primeiro” (Gilberto Lacerda, 2013). *(Sim, concordo. Mas até que ponto? Será que ele não poderia construir e aprender junto com o aluno também, se a aprendizagem for colaborativa? Pensem na nossa situação, vocês sabiam muito mais, tecnicamente falando, sobre Facebook do que eu sabia)* (Registro do Facebook).

As novas concepções têm implicações, de maneira mais imediata, na e para a formação dos professores-aprendizes na medida em que impactam a forma como aprendem e se organizam para realizar atividades em outras áreas do conhecimento na universidade, tendo como base essa nova experiência de aprendizagem colaborativa. No excerto que segue, João relata ter consciência de que sua concepção de trabalho em grupo se modificou, e menciona que está realizando um trabalho de *morfologia* e outro de *poesia brasileira* de forma semelhante ao que estava fazendo nessa atividade de produção textual – o grupo abriu dois documentos em

grupos particulares e todos participaram da elaboração do texto como um todo. Antonia, no excerto 16, também faz alusão a essa nova experiência que vivenciaram com a realização de outros trabalhos na universidade.

Excerto 15

João: (...) *Hoje tenho uma ideia bem diferente do que seja um trabalho em grupo: estamos, por exemplo, produzindo dois trabalhos colaborativamente, um de morfologia e outro de poesia brasileira. De forma semelhante, abrimos dois documentos em grupo nosso particular, no qual estamos, gradualmente, escrevendo o trabalho como um todo, aceitando conselhos e ajustes, e o trabalho vão tomando forma como sem que saibamos quem escreveu o que (...)* (Diário Parcial– Grifo nosso).

Excerto 16

Antonia: Certo é que o sucesso obtido na realização do Ensaio Teórico de modo colaborativo nos motivou a realizar outros trabalhos da faculdade da mesma forma (Diário Parcial).

Os professores-aprendizes estavam dispostos a experienciar essa nova prática de interação, o que possibilitou a (re)significação de concepções que eles traziam e, em seguida, influenciou a maneira como os professores-aprendizes se organizaram para a realização de trabalhos em grupos em outras área do conhecimento, no âmbito universitário. Isso revela as concepções como dinâmicas, experienciais, mediadas e socialmente construídas (BARCELOS e KAJALA, 2003). As concepções dos participantes são influenciadas pelas ações experienciadas por eles e as ações, que realizam, influenciadas e norteadas por suas concepções, em um processo bidirecional, conforme aponta Richardson (1996).

7. Considerações Finais

A experiência prática, ou seja, as ações realizadas pelos professores-aprendizes geram (re)significações tanto de concepções que se aproximam da prática colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; KOHONEN, 1992), que, neste trabalho, foram apresentadas inicialmente pela participante Antonia, que define a colaboração como *intersecção de ideias e contribuição de todos os envolvidos*. Estas definições revelam uma prática que tende a ser mais cooperativa, o que pôde ser visto nas falas de João e Helena, quando fizeram comparação entre o trabalho inicialmente realizado em grupo, no qual as atividade eram fragmentadas, cabendo a cada membro do grupo apenas uma fração que, juntadas ao final, comporiam o produto final,

e o trabalho realizado de maneira colaborativa. Nesta nova experiência, todos se engajaram na realização da tarefa e apresentaram função ativa na formulação do todo – o texto escrito, sem papéis definidos à priori, o que causou contraste com as atividades de grupo já experienciadas pelos professores-aprendizes.

Na prática cooperativa e colaborativa, que tem como base uma perspectiva sociocultural, a formação dos professores tende a acontecer por meio da interação - aprendizes interagem uns com os outros e/ou com o formador na construção de conhecimento. De acordo com Johnson (2009), na perspectiva sociocultural, o foco não está nem no formador, nem nos professores-aprendizes, mas, sim, na atividade – nas características e qualidade das atividades nas quais os professores-aprendizes estão engajados, nos recursos que eles estão usando para engajar-se nas atividades e no que está sendo engajado nas atividades. Essa forma de aprender entra em confronto com uma perspectiva mais tradicional em que se predomina a transmissão do conhecimento do formador para o professor-aprendiz.

As crenças (re)significadas pelos professores-aprendizes revelaram uma aprendizagem que se configurou em uma prática colaborativa, de acordo com as características de colaboração apontadas por Figueiredo (2006). Os professores-aprendizes mostraram-se conscientes, por meio do mapeamento de suas crenças, de que o grande diferencial esteve na participação ativa, na construção do todo, textual, e no foco no processo, que possibilitou a construção do conhecimento ao longo da realização da atividade. O produto final, a versão final do texto, tornou-se, portanto, consequência da(s) atividades(s) com as quais os participantes se engajaram.

Tornam-se parte das concepções sobre prática colaborativa entre os professores-aprendizes a participação ativa, a troca de ideia, a comunicação, a construção de objetivo a ser alcançado, a responsabilidade com a atividade e com os participantes, o diálogo, a compreensão, a união, o compromisso, a harmonia, o planejamento e a organização. Sendo avaliada de maneira positiva, a prática colaborativa, pautada por concepções que compreendem esses conceitos, foi estendida pelos professores-aprendizes a outras atividades realizadas nas demais disciplinas cursadas pelos alunos no curso de Licenciatura.

O desenvolvimento da atividade colaborativa de produção textual, nesta pesquisa, não apenas permitiu aos participantes vivenciarem uma experiência significativa de aprendizagem colaborativa, mas, também, por meio da elaboração de diários reflexivos, foi responsável pela conscientização e (re)significações de concepções e práticas, que, provavelmente, terão

implicações na maneira como devem proceder em suas experiências futuras como professores de línguas. Ressaltamos, portanto, a necessidade de se criar condições para que haja conscientização e reflexão a partir de experiências reais e significativas sobre aprendizagem colaborativa, de modo que o professor-aprendiz seja capaz tanto de vivenciar o desenvolvimento de uma prática (co)construtiva de aprendizagem, bem como de refletir sobre suas próprias concepções e experiências vivenciadas. Criar condições para a realização de uma prática colaborativa e reflexiva pode contribuir, de maneira mais significativa, para a formação do professor de modo a prepará-lo, a partir de uma postura crítica e reflexiva, para o desenvolvimento de práticas colaborativas em diversos outros contextos nos quais irá futuramente atuar.

Referências Bibliográficas

AJELLO, A. M. A perspectiva pedagógica no estudo dos processos sociais na escola. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: **Etnografia da Prática Escolar**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. **Rev. Brasil. de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

_____. Teachers' and students' Beliefs within a Deweyan Framework: Conflict and Influence. In: KAJALA, P; BARCELOS, A. M.F. (Eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dodrecht: Kluwer, 2003. **crossref** http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_8

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: Crenças, Expectativas e Dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões**: Campinas, Pontes Editores, 2004.

_____.; Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

_____; ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARBOSA, A. E. T. Ambientes de aprendizagem de curso on-line e desenvolvimento de pensamento crítico. In: **Estudos Linguísticos XXXV**, v.1, s.n, p.392-401, 2006.

BEDRAN, P. F.; SALOMÃO, A. C. B. Interação de crenças em contexto colaborativo virtual de aprendizagem de língua. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.13, n.3, p.789-814, 2013. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000018>

BEDRAN, P. F. A escrita colaborativa em um contexto de formação de professores de língua. **Raído**, v. 9, n. 18, p. 59-84, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/3944/2204>. Acesso em: set 2015.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v.36, p.81-109, 2003. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903>

BRUNS, A. *Towards Probusage: Futures for User-Led Content Production*. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.). **Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology**. Tartu, Estonia. 2006. p. 275-284. Disponível em: http://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf. Acesso em: nov de 2014.

CLARK, C. *et al.* Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development. **American Educational Research Journal**, v. 3, n. 1, p. 193-231, 1996. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00028312033001193>

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?”: Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n.31, p.213-230, 2008.

DEWEY, J. **How We Think**. Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

_____. **Experience and Education**. New York: Collier Books, 1938.

DUFFY, P.; BRUNS, A. The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. In: **Proceedings Online Learning and Teaching Conference**. 2006, p.31-38. Disponível em: < <http://eprints.qut.edu.au/>>. Acesso em: nov 2014.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In: CARLGREN, I. et al. (Ed.). **Teachers’Minds and Actions: Research on Teachers’ Thinking and Practice**. Falmer, 1994.

_____. **Collaborative Intentionality Capital: Object Oriented Interagency in Multiorganizational Fields.** Arquivo disponível em pdf, p.1-33. s.d. Disponível em: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>. Acesso em: jul de 2015.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching.** In: M. C. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research in Education.** New York: Macillan, 1986.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GIBSON, S.; McKAY, R. **How Research On the Use of Computer Technologies can inform the work of Social Studies Educators.** Disponível em: http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_2/research_computer_technologies.htm. Acesso em ago 2010.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective.** New York: Routledge, 2009a.

_____. Trends in Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.** Cambridge. Cambridge: University Press, 2009b.

JOHN-STEINER, V. et al. The Challenge of Studyng Collaboration. **American Educational Research Journal.** n.4, v.35, p.773-738, 1998. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00028312035004773>

KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. (Ed.). **Collaborative language learning and teaching.** Glasgow: CUP, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no PIBID. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p.1107-1130, 2013. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>

MINHOTO, P.; MEIRINHO, M. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. **Educação, Formação e Tecnologia**, v.4, n.2, p.25-39, 2011.

MITCHELL, R; MYLES, F. Sociocultural Perspectives on Second Language Learning. In: **Second Learning Theories.** London: Arnold, 1998.

MONTIEL-OVERALL, P. Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. **School Library Research**, v. 8, p.1-32, 2005. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol8/SLMR_TheoryofCollaboration_V8.pdf. Acesso em: julho de 2015.

PAJARES, F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Education Research**, v. 6, n.3, 307-332, 1992. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>

_____. Self Efficacy Beliefs in Academic Setting. **Review of Education Research**, v. 66, n.4, p.543-578, 1996. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004543>

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTECORVO, C. A contribuição da perspectiva vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2.ed. New York: Macmillan, 1996.

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

_____. **Esc@laConectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: Crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

VIGOTSKI, L. V. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cippola Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões Colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes em Linguística Aplicada**, ano 13, n.1, p.15-39, 2014.

VOOGT, J. et al. Collaborative design as a form of professional development. **Instructional Science**, v.43, p.259-283, 2015. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11251-014-9340-7>. Acesso em: julho de 2015.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teacher: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In: KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dodrecht: Kluwer, 2003. **crossref** http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_9

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Understanding Reflective Teaching. In: **Reflective Teaching: An Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

_____. Educating Reflective Teacher for Learner Centered-Education Possibilites and Contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professor em Tempos de Mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc. Campinas**, v.29, n.103, p.535-554, maio/ag, 2008. Disponível em: <<<http://www.cedes.unicamp.br>>>. Acesso: novembro de 2010.

Artigo recebido em: 13.09.2015

Artigo aprovado em: 22.12.2015

Ferdinand de Saussure e o *Curso de Linguística Geral*: questão de pontos de vista

Ferdinand de Saussure and the Course in General Linguistics: questioning views

Aline Rubiane Arnemann*
Patrícia dos Santos**

RESUMO: No presente artigo, pretendemos apresentar algumas reflexões a partir de questionamentos elaborados por estudiosos e pesquisadores da área de Linguística sobre o *Curso de Linguística Geral*, de autoria atribuída a Ferdinand de Saussure. Os principais autores que norteiam e embasam o estudo são Bouquet (2009), Normand (2009), Arrivé (2010), Fiorin et al (2013) e Flores (2013). Para dar conta disso, evidenciamos possíveis articulações, a partir do ponto de vista desses estudiosos a respeito das questões saussurianas sobre a importância dos postulados do *Curso de Linguística Geral* para a Linguística Moderna. Assim, as reflexões se fazem em torno do quanto o *Curso de Linguística Geral* pode ser questionado/criticado e continuar significando a história da Linguística Moderna.

PALAVRAS-CHAVE: *Curso de Linguística Geral*. Questionamentos. Reflexões.

ABSTRACT: In this article, we intend to present some thoughts from questions prepared by scholars and researchers of linguistics area on the Course in General Linguistics, authored attributed to Ferdinand de Saussure. The main authors that guide and underpin the study are Bouquet (2009), Normand (2009), Arrivé (2010), Fiorin et al (2013) and Flowers (2013). To account for this, we highlight possible links, from the point of view of these scholars about the Saussurean questions about the importance of the Course in General Linguistics postulates for Modern Linguistics. Thus, the reflections are made about how much the Course in General Linguistics can be questioned / criticized and continue signifying the history of Modern Linguistics.

KEYWORDS: *Course in General Linguistics*. Questions. Reflections.

1. Considerações Iniciais

Este trabalho tem a pretensão de versar sobre alguns questionamentos levantados por estudiosos da obra *Curso de Linguística Geral* (CLG), de autoria atribuída a Ferdinand de Saussure. Nesse sentido, é de nosso conhecimento que exista uma quantidade enorme de trabalhos e estudos sobre a obra saussureana, sobretudo com um viés crítico, porém este não é o objetivo desse artigo.

Estamos cientes de que a tarefa não é das mais simples e nem despreziosa, porém, diferentemente dessa perspectiva, pretendemos apresentar, ainda que de modo mais cauteloso,

* Universidade Federal de Santa Maria.

** Universidade Federal de Santa Maria.

os pontos de vista que alguns autores – dentre eles Claudine Normand (2009), Simon Bouquet (2009), Michel Arrivé (2010), José Luiz Fiorin et al (2013) e Valdir do Nascimento Flores (2013), por exemplo – têm sobre o *Curso de Linguística Geral*, pontuando e refletindo sobre as contribuições que esses pesquisadores levantam para a ciência linguística.

Antes de tratar sobre os questionamentos apresentados pelos autores supracitados, recorreremos ao prefácio do *Curso de Linguística Geral*, em que os editores, Bally e Sechehaye, reconhecem que publicar tudo que Ferdinand de Saussure ministrou em seus cursos, que foram ao total três, não era possível uma vez que Saussure não registrava todas as suas ideias. Para dirimir tal impasse, os editores recorrem aos cadernos e às anotações de alunos que fizeram tais cursos ministrados pelo mestre e, ao fazê-lo, se deparam com pensamentos fragmentados, que segundo os editores, se apresentados na íntegra, dificultariam o entendimento do pensamento saussureano. Diante disso, Bally e Sechehaye julgaram pertinente desenvolver os excertos, reconstituindo-os. Tal atitude, conforme eles previram, poderia vir a ser criticada posteriormente, como de fato acontece (SAUSSURE, 2012).

Nessa senda, posicionamentos diversos são apresentados referente ao *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916. Há aqueles que acreditam que o livro foi um trabalho muito bem elaborado e organizado por parte dos organizadores, Bally e Sechehaye, pois não teríamos conhecimento das ideias de Saussure se tal iniciativa não tivesse sido pensada e efetuada.

Michel Arrivé (2010), na obra *Em busca de Ferdinand de Saussure* (2010), afirma que Saussure continua a interessar, a apaixonar e a inspirar pesquisas, principalmente pela especificidade de sua obra, pois provocou um grande efeito sobre o pensamento dos séculos XX e XXI. Segundo o autor, as ideias do mestre serviram de ponto de partida ou ainda de interlocução para Jakobson, Benveniste, Barthes, Lévi-Strauss, Lacan, entre outros teóricos.

Conforme Arrivé (2010, p. 20), Ferdinand de Saussure não fundou a Linguística, até porque ela já possuía um longo passado científico quando o estudioso nasceu. Porém, seu trabalho se caracteriza pela mutação considerável no progresso e evolução da disciplina. No entanto, muitos afirmam que o trabalho dos organizadores foi mínimo, dada a relevância da teoria idealizada por Saussure (por isso fazem referência aos manuscritos do autor). Leitores e estudiosos mais críticos, como por exemplo Bouquet (2009), pensam ser o CLG uma interpretação mal elaborada e incoerente acerca dos pensamentos do autor. Destarte, pretendemos apresentar e discutir, nas próximas seções, em menor instância, o próprio CLG e,

em maior instância, os posicionamentos tanto críticos como favoráveis sobre a obra saussureana que renomados estudiosos (já mencionados) declararam.

2. Ferdinand de Saussure e a ciência

A família de Ferdinand de Saussure era de origem suíça. Saussure nasceu em novembro de 1857, no Castelo de Vufflens, localizado num distrito da cidade de Genebra, Suíça. Teve mais três irmãos que mantiveram com Saussure forte relação. Aos 20 anos, publicou o livro *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*, dissertação fruto de um relevante estudo em lingüística comparativa sobre o primitivo sistema das vogais nas línguas indo-européias. Embora o sucesso, Saussure fez apenas duas publicações em vida, esse trabalho e sua tese de doutorado. Doutorou-se em Leipzig, em 1880, com tese sobre o emprego do genitivo em sânscrito, *De l'emploi du génitif absolu en sanscrit*. Casou-se com Marie Faesch, em Genebra, com quem teve dois filhos: Jacques (1892 – 1969) e Raymond (1894 – 1971).

Em 1894 Saussure teve uma forte atividade científica. Na mesma época que prepara os cursos de linguística geral e outras disciplinas, se dedica à atividades de pesquisa também. Suas demais publicações foram póstumas. Faleceu em 1913, ainda professor da Universidade de Genebra, com 55 anos de idade. Sua morte prematura está atrelada ao estilo de vida que adotou, pois se dedicou fundamentalmente ao trabalho em detrimento da família e da própria saúde.

Saussure, segundo se sabe, procurou dedicar sua vida à produção de uma obra que implantasse e vigorasse nos estudos da linguagem um modelo metodológico que fosse capaz de conjecturar a tais estudos o rigor científico que se esperava. A questão essencial desse processo foi a precisão ao delimitar o objeto de tal ciência. O autor genebrino é considerado o linguista cujas contribuições teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística científica e estabeleceram, por assim dizer, a base do pensamento sobre a linguagem no século XX. A produção teórica sobre língua(gem) esteve subjacente, de algum modo, aos estudos do mestre, seja para desenvolver o pensamento saussuriano, seja para questioná-lo, ou ambos.

O engajamento do teórico resultou nos três cursos de linguística geral ministrados na Universidade de Genebra entre 1907 e 1911. Das aulas nos cursos se produziu, postumamente, a obra que o reverenciou, o *Cours de linguistique générale*, publicado pela primeira vez em 1916. Seus seguidores, Charles Bally (1865-1947) e Albert Sechehaye (1870–1946), coletando os cadernos dos demais colegas, compilaram de maneira cuidadosa o pensamento e as ideias

do mestre, a partir das anotações feitas nas aulas e de poucos rascunhos pessoais de Saussure, os quais tiveram acesso, com a intenção de denotar à obra uma similaridade com o caráter dos estudos do autor.

A preocupação primordial era com a autenticidade da proposição do *Curso* por Bally e Sechehaye e se justifica por um aspecto histórico, todavia o fato de que o *Curso* redigido pelos editores foi o grande responsável pela difusão do pensamento saussuriano para o mundo é hoje irrefutável. O livro divulga os conceitos basilares de uma nova ciência, a linguística. Define a língua como o objeto dessa ciência ao passo que distingue esse objeto dos demais fatos da linguagem. Descreve a língua em oposição à fala, à escrita e a outros códigos linguísticos.

Para Ferdinand de Saussure, a língua é um sistema de valores puros. O mestre apresenta sua teoria, diferenciando a língua como um fato social, que emerge na coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, sobre a qual o indivíduo não teria nenhum poder.

3. *Curso de Linguística Geral*: um possível esclarecimento

3.1 Em que se fundamentam as críticas do CLG?

Convém ressaltar a relevância de duas das importantes definições apresentadas por Saussure: *o ponto de vista* e *o valor*. Acreditamos que o mestre genebrino fora bastante feliz em seus estudos, uma vez que postulou que *o ponto de vista é que cria o objeto*, o que, de maneira geral, vem a ser um princípio norteador de toda teoria, de toda pesquisa. Já a teoria do valor, por sua vez, vem ao encontro do objeto de estudo da ciência linguística, uma vez que o *valor*, conforme Saussure (2012), se estabelece na relação com outros signos e está ligado à função.

Nesse sentido, compreendemos que o autor colabora com a ciência linguística quando faz tal afirmação, pois a objetividade requerida pela ciência e, em especial, pela ciência linguística, se dá por critérios e análises orientados a partir do ponto de vista de seu pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa.

Bouquet (2009), ao elaborar trabalho sobre o CLG, intitulado *De um pseudo-Saussure aos textos saussurianos originais* assevera que os editores Bally e Sechehaye constituíram, ainda que de modo desfigurado, uma obra que fundou a Linguística e que serviu de modelo de cientificidade para as demais ciências. Nas palavras do autor:

Uma história editorial singular propiciou que o *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916, impusesse sua marca fundadora à linguística e às ciências humanas, ainda que essa obra póstuma, que pretendia reconstruir o conteúdo do pensamento de Saussure, desfigurasse-o em pontos essenciais. (BOUQUET, 2009, p. 161).

A crítica de Bouquet (2009) se faz justamente sobre os editores afirmarem, diversas vezes, que o *Curso de Linguística Geral* foi escrito por Saussure, quando, segundo o autor, (BOUQUET, 2009, p. 162), foi reescrito e reorganizado por Bally e Sechehaye.

O crítico também apresenta, baseado em trocas de cartas entre Meillet e Bally, que, ainda na época em que o CLG estava em processo de edição, se discutia a questão da fidelidade ao pensamento saussureano. Meillet defendia a ideia de que um aluno, Regard, que assistiu às aulas de Saussure poderia auxiliar em um projeto de edição de um dos cursos que foram ministrados pelo mestre. Tal intento foi negado por Bally, visto a autoridade editorial deste em relação à Meillet. Assim, tanto Meillet, como Regard e ainda outro aluno que assistiu as aulas do mestre, Riedlinger, se opuseram à publicação do CLG, alegando que Bally deturpou o pensamento saussureano (BOUQUET, 2009, p. 163-165). Bouquet menciona o Boletim da Sociedade de Linguística de Paris, que veicula uma crítica ao CLG, citação que aqui apresentamos:

Não há razão para que apresentar a crítica a pormenores de um livro que é apenas a adaptação de um ensino fugidio que se dá pela oralidade, e no qual não se pode dizer se os detalhes passivos de crítica vêm do autor ou dos seus editores. (Crítica do *Curso de Linguística Geral*, BSLP XX, 1916 *apud* BOUQUET, 2009, p. 164).

Cabe ressaltar que as críticas que Bouquet (2009) apresenta não se reportam apenas à autoria do *Curso*, ou seja, não é simplesmente pelo fato do *Curso de Linguística Geral* ser atribuído ao autor, mas, sobretudo, por suas ideias estarem em desacordo quando comparadas, por exemplo, aos manuscritos do mestre. Segundo Bouquet (2009), passagens do livro que tratam da *dupla essência da linguagem, da natureza do signo, do arbitrário do signo e do valor* deformam os conceitos elaborados por Saussure. À guisa de exemplificação, o autor, ao observar o manuscrito *De l'essence double du langage* (BOUQUET, 2009, p. 169), que só fora conhecido 80 anos após a publicação do CLG, assevera que Saussure propôs uma linguística da língua e uma referente à fala e que Bally e Sechehaye modalizaram tal asserção no CLG.

Diante disso, compreendemos o posicionamento de Bouquet (2009), até porque sua crítica é muito bem fundamentada, e se acentua, sobretudo, aos editores do CLG. Entretanto, compreendemos também a posição dos editores, uma vez que ao dar conta de assimilar conceitos que foram anotados por alunos do mestre genebrino, Bally e Sechayahe se deparam com um problema que qualquer pesquisador pode se deparar, a compreensão e a interpretação dos conceitos. Além disso, ousamos sugerir que, talvez, os cadernos com as anotações dos alunos poderiam ter dado margem à interpretação feita pelos editores.

Destarte, após a leitura de tais críticas, a ideia que fica conosco é de que na época da publicação da obra em pauta, havia um certo desentendimento acadêmico, o qual impediu que alguns dos alunos, no caso Riedlinger e Regard, que eram, sobretudo, testemunhas oculares das aulas ministradas pelo mestre, auxiliassem na elaboração do CLG. Apesar disso, não desconsideramos o intento de Bally e Sechayahe, uma vez que justificam sua postura, alegam reconstituir o pensamento saussureano. Como sabemos, para se fazer uma reconstituição, adota-se um ponto de vista em relação aos fatos, que no caso, eram as anotações dos alunos dos cursos ministrados pelo mestre genebrino.

3.2 O legado do CLG para a Linguística Moderna

Distintamente do pensamento apresentado por Bouquet (2009), há aqueles que reconhecem as ideias propostas no *Curso de Linguística Geral*. Dentre eles, estão os estudiosos Normand (2009), Arrvé (2010), Fiorin et al (2013) e Flores (2013), estes últimos tratados na próxima seção.

Normand (2009), em seu livro *Saussure*, defende que uma pergunta movia Saussure: “O que é língua?” (NORMAND, 2009, p.34). Ao apresentar isso, notamos que Saussure apresenta um novo ponto de vista sobre os estudos da Linguística, uma vez que, até aquele momento, Saussure percebia que ao estudar gramática comparada e gramática tradicional,

a evidência para os linguistas é de que eles se ocupam com a *linguagem* e com *as linguas*; assim o afirmar, sem estabelecer uma relação clara entre esses dois termos, e sem que jamais se saiba se o termo *linguagem* representa o conjunto de línguas, uma língua qualquer que se estime valer por todas as línguas, uma faculdade (social e/ou natural) comum a todos os homens, nem qual estatuto possui uma língua concreta em relação a essa generalização. (NORMAND, 2009, p. 35-36).

Conforme a autora apresenta, Saussure definiu o objeto da Linguística, configurando, desse modo, “uma reviravolta na Linguística” (NORMAND, 2009, p. 16). Concordamos com a asserção da teórica, uma vez que os estudos na ciência linguística, antes da publicação do CLG, eram, sobretudo, de caráter comparativo entre as línguas, até porque a ciência não tinha seu objeto – a língua – delimitado. Isso nos leva a considerar o trabalho dos linguistas da época como sendo o mais próximo ao trabalho dos filólogos. O que, por sua vez, nos faz acreditar que, de fato, Saussure provocou/estabeleceu o *corte saussureano*.

Outrossim, fica, no plano de nossa imaginação, o pensar sobre como teriam se encaminhado os estudos linguísticos se o *Curso de Linguística Geral* não tivesse sido publicado há pouco mais de um século, provocando esse *corte* e dada a tamanha importância, impacto e repercussão de tal obra para a ciência linguística.

Ademais, observamos, sutilmente, que a autora tendencia a um postura positiva em relação aos editores do CLG no que consta à publicação da obra, pois para a estudiosa, na época, reflexões acerca da ciência estavam aflorando, o que colocava a publicação do CLG em uma posição favorável. Nesse viés, Normand (2009), segundo nossa percepção, parece rebater as críticas ao CLG, uma vez que ao expor a questão da leitura da referida obra atualmente, a autora argumenta que os princípios saussureanos devem ser estudados a partir do próprio CLG e não de obras que tratam sobre ele. Ao expor isso, depreendemos que a autora indicia que leituras de caráter dúbio sobre os princípios saussureanos podem ser realizadas, comprometendo não só a fundamentação de possíveis críticas, mas também a compreensão sobre as noções propostas por Saussure.

Nessa senda, Arrivé (2010, p. 14) afirma que a reflexão de Saussure jamais se concluiu. Para o autor, foi por meio do CLG que o pensamento de Saussure exerceu influência sobre a evolução da linguística e das ciências humanas do século XX e, conforme o mesmo, diante do discurso saussureano, o leitor, assim, poderia se ver na mesma situação que o próprio Saussure, quando se via às voltas com a língua (ARRIVÉ, 2010, p. 44).

Percebemos, dessa maneira, nos dois teóricos mencionados nesta seção, dois defensores da leitura e do estudo do *Curso de Linguística Geral*. Todavia, ambos atentam para que a leitura de tal obra se dê sem interferências de caráter opinativo, as quais podem conduzir a um ofuscamento da compreensão dos conceitos saussureanos. Em nossa perspectiva, entendemos essa assertiva como sendo uma orientação basilar, principalmente, aos iniciantes em estudos da língua.

3.3 Repercussão do CLG no Brasil

Outro estudioso que aborda a leitura do CLG mesmo após um século de sua publicação é Fiorin et al (2013). O autor discorre sobre esse assunto, em um texto publicado no centenário da morte de Ferdinand de Saussure, cujo título é *Por que ainda ler Saussure?*. Esse título sugere que o CLG está perdendo notoriedade e validade entre os pesquisadores linguísticos. Assim, ao tratar sobre tal questionamento, o autor defende que a leitura da referida obra ainda é essencial aos estudiosos de língua.

Para dar conta da defesa desse posicionamento, o autor considera o *Curso de Linguística Geral* um clássico consoante às proposições de Calvino (1998) em *Por que Ler um clássico?*. Nessa obra, Calvino (1998) propõe aspectos que podem elencar uma obra ao título de “clássico”. Assim, a partir de alguns desses aspectos, Fiorin (2013) defende que Saussure

*criou um novo objeto para a Linguística, a **langue**, e suas teses sobre a língua como instituição social, sobre a arbitrariedade do signo, sobre as análises sincrônica e diacrônica, etc. transformaram o fazer dos linguistas e alteraram a Linguística; [...] a língua ‘é um sistema que conhece apenas sua própria ordem’ (CLG:31); ‘é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica’ (CLG:102); ‘é uma forma e não uma substância’ (CLG: 141) e de que a Linguística ‘tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma’ (CLG) (FIORIN, et al 2013, p. 7).*

O estudioso postula que a leitura de Saussure é atual e que ela “é fundamental para compreender a Linguística moderna” (FIORIN, et al 2013, p. 9). Concordamos com o autor, uma vez que Saussure nos legou as noções de *língua, valor, signo, arbitrariedade do signo linguístico, ponto de vista e sistema*, as quais consideramos essenciais para a compreensão de como ocorre o funcionamento de nossas pesquisas particulares, assim como todas as pesquisas do ramo linguístico.

Ainda em relação à essas noções, destacamos a noção de *valor* e a noção de *ponto de vista*, por exemplo. O ponto de vista cria o objeto, situa o pesquisador em relação ao seu objeto de estudo à medida em que permite delimitar um *corpus*, tecer um recorte. Já a ideia de que o valor é negativo, arbitrário e que se dá na relação entre um signo e outro nos auxilia a compreender a linguagem em suas diferentes manifestações e significações.

Flores (2013), no capítulo intitulado “*Mostrar ao linguista o que ele faz*”: *as análises de Ferdinand de Saussure*, afirma, que do ponto de vista do fazer científico, no que consta à pesquisa, recorre ao CLG e, a partir dele, busca respaldo em outras fontes. Para o autor, interessa

muito mais mostrar ao leitor como o fenômeno da analogia, por exemplo, cabe para ilustrar o raciocínio de Saussure do que serve para questionar a legitimidade das fontes: “Partimos do *CLG* porque reconhecemos seu valor fundador do campo da Linguística. O recurso às demais fontes vem, esperamos, contribuir com o entendimento das reflexões já presentes no *CLG*” (FLORES, 2013, p. 74).

Retomando a questão das críticas, diferentemente de Bouquet (2009), Fiorin et al (2013) apresenta um posicionamento favorável aos editores do *Curso de Linguística Geral*, Bally e Sechehaye, considerando louvável a iniciativa deles de recolher anotações dos alunos do *Curso* que Saussure ministrou e organizando-as em uma obra. Já Flores (2013), apesar de não tratar sobre os editores, valida a leitura do *CLG*, considerando, nessa perspectiva, a obra em questão como base para pesquisas em Linguística.

Nesse viés, acreditamos que tanto Fiorin et al (2013) quanto Flores (2013) vão ao encontro da afirmação de Normand (2009, p. 18) de que o *CLG* é ainda um texto de ideias, de reflexão absolutamente original sobre os estudos da linguagem e das ciências humanas e que, sim, pode e deve interessar principalmente a nós, estudantes e pesquisadores da área linguística.

4. Considerações finais

Diante do que foi apresentado neste estudo, podemos concluir que o *Curso de Linguística Geral* foi uma obra que teve grande repercussão no meio linguístico pela definição do objeto da Linguística, a *língua*, pela proposição das noções de *valor*, *signo linguístico*, *arbitrariedade do signo*, *sistema* e pela noção ainda pouco valorizada de que *o ponto de vista é que cria o objeto*.

Destacamos a repercussão, especialmente, a partir dessa última noção, pois ela incide sobre cada pesquisa efetuada no meio linguístico, desde a publicação do *CLG* até a contemporaneidade, uma vez que toda pesquisa, independentemente do nível de sua profundidade e relevância, necessita definir o seu objeto, o qual, segue a visão saussureana de que *o ponto de vista é que cria o objeto*. Adaptando para cada pesquisa: é o pesquisador, que, ao assumir um determinado ponto de vista, define o objeto de sua pesquisa.

Apesar de tamanha notoriedade, o *CLG* também deu margem a inúmeras críticas, uma vez que a autoria é atribuída a Saussure e que não foram nem seus alunos, que participaram dos cursos que ele ministrou, que elaboraram o livro, mas, sim, editores que, a partir dos cadernos

e anotações dos alunos, reconstituíram o pensamento saussureano, o que segundo muitos teóricos, dentre eles, Bouquet (2009), compromete a fidelidade ao pensamento de Saussure.

Nossa compreensão acerca do trabalho apresentado é de que tanto Saussure quanto o *Curso de Linguística Geral* são fontes inesgotáveis do entendimento acerca da Linguística, *língua* e *sistema* como de conhecimento de uma ciência que prioriza a linguagem em seus diferentes pontos de vista. Assim, de acordo com inúmeros pesquisadores e teóricos, dentre eles, Arrivé (2010), Saussure vem a ser o linguista mais lido, citado e comentado dos últimos tempos.

Ferdinand de Saussure e o *Curso de Linguística Geral* são considerados um divisor de águas na história da linguística. Saussure foi o teórico que buscou definir um objeto de estudo, haja vista que ainda não havia essa preocupação e objetivo por parte de nenhum outro estudioso. Saussure foi e continuará sendo um marco fundamental e basilar para a Linguística de forma geral.

Referências Bibliográficas

BOUQUET, S. De um pseudo-Saussure aos textos Saussurianos originais. **Letras & Letras**. Uberlândia v. 25, n. 1, 2009, p. 161-175, jan./jun.

ARRIVÉ, M. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FIORIN, J. L.; FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B. (orgs.). Por que ainda ler Saussure?. In: **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, V. do N. Mostrar ao linguista o que ele faz: as análises de Ferdinand de Saussure. In: **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

NORMAND, C. **Saussure**. Tradução Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

Artigo recebido em: 26.09.2015

Artigo aprovado em: 23.12.2015

O *ethos* pretensioso nos manuais de como fazer *fanfictions*: uma abordagem discursiva

The pretentious *ethos* in the manuals of how to make *fanfictions*: a discursive approach

Pollyanna Zati Ferreira*

RESUMO: No contexto do ciberespaço, percebemos que um grande número de jovens, leitores principalmente de obras literárias “populares”, está produzindo histórias de ficção com base em suas obras preferidas; trata-se das *fanfictions*. Verificamos, ainda, que, além da prática discursiva da *fanfiction*, há também outra prática que se constituiu em torno dela, a saber, os manuais de como fazer *fanfictions*. Nesses manuais, encontramos várias “dicas” de como produzir *fanfictions*, sendo recorrente neles as orientações quanto ao bom uso da língua portuguesa, a apresentação dos elementos narrativos, propostas de um trabalho com a linguagem (descrição) e recomendação quanto à leitura. Nesse artigo, pretendemos discorrer a respeito do *ethos* construído nessa prática quando essa trata sobre o uso da língua portuguesa e, para tanto, consideramos a noção de *ethos* desenvolvida por Dominique Maingueneau (2008b). Nossa hipótese é que os manuais possuem um *ethos* pretensioso quando se trata do uso da língua portuguesa. O *corpus* de nossa pesquisa se constitui, basicamente, de textos que se intitulam como “manuais de como fazer *fanfictions*”, encontrados em sites e blogs relacionados às *fanfictions* e de textos normativos presentes no blog Liga dos Betas, visto que também orientam a produção de *fanfictions*. Em termos metodológicos, a abordagem de nosso *corpus* foi feita em conformidade com o que postula Pêcheux (2002): contempla um batimento entre os momentos de descrição e interpretação do objeto, sem, entretanto, considerar que esses movimentos sejam indiscerníveis.

ABSTRACT: In the context of cyberspace, we realize that a large number of young people, especially readers of literary works "popular", is producing fiction's stories based on her favorite works; these are the *fanfictions*. We also observed that, in addition to the *fanfiction* discursive practice, there is another practice that was formed around it, namely: manuals of how to make *fanfictions*. In these manuals, we find several tips on how to produce *fanfiction*, and the recurring them as guidelines: the good use of the Portuguese language; presentation of narrative elements, work with the language (description); the reading. In this article, we discuss about the *ethos* built on that practice when deals with the use of the Portuguese language and, therefore, we will consider the notion of *ethos* developed by Dominique Maingueneau (2008b). The corpus of our research is basically of texts that call themselves as "manuals of how to make *fanfictions*", found on websites and blogs related to *fanfictions*, and normative texts present on the blog *Liga dos Betas*, as also direct the production of *fanfictions*.

* Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

PALAVRAS-CHAVE: *Fanfictions*. Manuais de como fazer *fanfictions*. *Ethos*.

KEYWORDS: *Fanfictions*. Manuals of how to make *fanfictions*. *Ethos*.

1. Introdução

No contexto do ciberespaço, percebemos que um grande número de jovens, leitores principalmente de obras literárias “populares”, está produzindo histórias de ficção com base em suas obras preferidas; trata-se das *fanfictions*. Após sua expansão, outras práticas discursivas surgiram em torno delas e uma se tornou bastante recorrente no ciberespaço, a saber: os manuais de como fazer *fanfictions*. Nesses manuais, a partir da apresentação de conceitos teóricos e de exemplos, seus produtores instruem a produção de *fanfictions*, sendo regulares as orientações quanto: ao bom uso da língua portuguesa; à apresentação dos elementos narrativos; ao trabalho com a linguagem (descrição); à leitura.

Neste estudo, pretendo discorrer a respeito do *ethos* construído nessa prática (nos manuais) quando seus produtores tratam sobre o uso da língua portuguesa. Para tanto, consideramos a noção de *ethos* desenvolvida por Dominique Maingueneau (2008b), que propõe que todo discurso, sendo da dimensão oral ou escrita, tem uma vocalidade específica que, além de permitir a persuasão dos destinatários por meio dos argumentos, possibilita a reflexão do processo de adesão dos sujeitos a determinado posicionamento. Nossa hipótese é que os manuais possuem um *ethos* pretensioso quando se trata do uso da língua portuguesa, o que acaba por constituir um posicionamento conservador em relação à escrita.

O *corpus* de nossa pesquisa se constitui, basicamente, de textos que se intitulam como “manuais de como fazer *fanfictions*”, encontrados em sites e blogs relacionados às *fanfictions*, e de textos normativos presentes no blog *Liga dos Betas*, visto que também orientam a produção de *fanfictions*.

A abordagem do *corpus* desta pesquisa se dá, fundamentalmente, a partir de um dispositivo de análise proposto por Michel Pêcheux, em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (2002), segundo o qual a análise contempla um batimento entre os momentos de descrição e interpretação do objeto, sem, entretanto, considerar que esses movimentos sejam indiscerníveis.

2. Notas sobre o *ethos*

Para apresentar a noção de *ethos*, Maingueneau (2008b) recorre à retórica antiga, que entendia *ethos* como a imagem psicológica e sociológica que um orador constrói sobre si no ato

de enunciação, por meio do tom de voz, da escolha de palavras, da postura, dos argumentos, e não por meio de enunciados explícitos. Diferentemente da retórica, que ligou o *ethos* estreitamente à oralidade, o autor propõe que todo discurso, sendo da dimensão oral ou escrita, tem uma vocalidade específica que permite relacioná-la a uma caracterização do corpo do enunciador, isto é, aos traços psicológicos e físicos atribuídos àquele que enuncia, o fiador.

Esse *ethos* discursivo, de acordo com Maingueneau (2008b), implica uma forma de mover-se no espaço social, e a maneira pela qual o intérprete (leitor ou ouvinte) se apropria desse *ethos*, apoiado de representações sociais positivas e negativas, isto é, estereótipos que a enunciação pode ou não reforçar, é designada pelo autor de *incorporação*. Essa atua em três registros: i) a enunciação da obra confere uma corporalidade ao fiador; ii) o intérprete, habitando seu próprio corpo, incorpora esse *ethos* conforme a maneira específica como ele se relaciona com o mundo; iii) essas duas incorporações permitem a constituição de uma comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso.

Essa incorporação, afirma ainda o autor, modula-se em função dos gêneros e dos tipos de discurso, o que equivale dizer que o *ethos* não pode ser considerado da mesma maneira em qualquer texto, mas sim como parte integrante da cena de enunciação, em que o destinatário, por meio do *ethos*, inscreve-se na cena que o texto implica. O autor concebe essa cena de enunciação como constituída de três cenas, a saber: a **cena englobante**, entendida por “tipo de discurso”, como os discursos religioso, político, publicitário; a **cena genérica**, que participa, num nível inferior, da cena englobante, uma vez que um discurso é sempre enunciado por meio de um gênero determinado; e a **cenografia**, que, diferentemente, não é imposta pelo tipo ou gênero de discurso, mas construída pelo próprio texto. A cenografia é, segundo Maingueneau (2008b), a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que em troca ele precisa validar por intermédio de sua própria enunciação. Um sermão, por exemplo, pode ser enunciado por meio de uma cenografia profética, ao passo que o gênero lista telefônica dificilmente permitirá cenografias variadas, atendo-se a sua cena genérica. De acordo com o autor, a cenografia, com o *ethos* da qual ela participa, implica um processo de enlaçamento. Nesse sentido, assim como a cenografia se torna válida ao legitimar um enunciado, o *ethos* também se valida por meio da própria enunciação.

O *ethos* discursivo, resalta Maingueneau (2008b), resulta de uma interação de diversos fatores. São eles: *ethos* pré-discursivo, construído mediante as representações prévias do *ethos* do enunciado, muitas vezes ligadas a estereótipos; *ethos* discursivo, que se constrói no ato de

enunciação (*ethos* mostrado), podendo também o enunciador evocar sua própria enunciação (*ethos* dito); e o *ethos* efetivo, que é aquele que o destinatário constrói a partir da interação desses diferentes *ethé*, cujo peso respectivo, afirma o autor, varia segundo os gêneros do discurso.

Dentro de um quadro da análise do discurso, e de acordo com o ponto de vista proposto por Maingueneau (2008b), o poder de persuasão de um discurso sobre um destinatário decorre do fato de esse destinatário identificar-se com um corpo investido de valores historicamente especificados. Nessa perspectiva, a noção *ethos* permite refletir, além da persuasão pelos argumentos, o processo de adesão dos sujeitos a determinado posicionamento.

3. A comunidade discursiva constituída em torno das *fanfictions*

Fanfictions são, como o próprio nome permite antever, ficções criadas por fãs com base em um ou mais universos ficcionais, presentes em obras literárias, animes, histórias em quadrinhos, entre outros produtos midiáticos que eles apreciam. A característica principal dessas histórias, portanto, é estarem relacionadas a algum aspecto da produção original, como, por exemplo, um acontecimento, um cenário ou personagem. Nesse sentido, uma frase, um diálogo, um capítulo, a interação (amizade, romance, inimizade) entre dois personagens, uma lacuna deixada pelo autor no original, a característica peculiar de um personagem, principal ou secundário, um cenário, uma pista pronunciada pelo autor sobre o futuro da obra, isto é, tudo relacionado ao universo ficcional que eles admiram pode ser relacionado como conteúdo temático das *fanfictions*.

Apesar de esse gênero ser, atualmente, publicado somente na web, surgiu, de acordo com Vargas (2005), anteriormente ao advento da internet. Nesse período, as *fanfictions* circulavam apenas entre fãs, por meio de publicações em pequenas revistas (*fanzines*), que divulgavam também outros materiais relacionados ao produto que admiravam. Com o surgimento e a expansão da internet, a produção de *fanfictions* cresceu, e a rede, segundo Vargas, tornou-se um instrumento poderoso para a organização do *fandom* (comunidade de fãs) e para a divulgação de *fanfictions*, já que seus produtores puderam facilmente criar websites e disponibilizar suas histórias para que outros fãs pudessem lê-las.

Desses websites, *fanfiction.net* é o site mais antigo e que possui maior número de *fanfictions*. Seu acervo, em 2005, de acordo com Vargas, era de 905.686 histórias depositadas em trinta e três línguas diferentes. Atualmente, as *fanfictions* publicadas nesse site são divididas

em nove categorias: *Anime* – desenhos animados televisionados de estilo oriental; *Cartoon* – desenhos animados televisionados de estilo ocidental; *Game* – jogos de computador; *Movie* – filmes em geral; *TV show* – shows de TV; *Comic* – histórias em quadrinhos; *Book* – livros, *Play/Musical* – peças teatrais ou musicais; e *Misc* – histórias que misturam os universos das categorias citadas.

Os websites costumam organizar suas *fanfictions* por gênero. No site *Floreios e Borrões*, por exemplo, são divididas em romance, aventura, ação, suspense, terror, horror, tragédia, humor negro, mistério, amizade, *songfic*, universo alternativo, comédia/humor, drama, *slash*, *het*, *gen*, pós-Hogwarts, poesia, geral e outros, sendo essa última categoria para aquelas *fanfictions* que não se encaixam nas outras categorias. Alguns desses gêneros preservam elementos em comum com o universo midiático e escolar, mas há também aqueles que foram criados nesse campo de atuação das *fanfictions*: o *slash*, que aborda relacionamentos entre personagens do mesmo sexo, o *het*, que focaliza em um relacionamento heterossexual, o *gen*, que destaca as características individuais dos personagens, sem destacar, por isso, nenhum relacionamento amoroso, e muitos outros.

Para que leitores e produtores de *fanfictions* (*ficwriters*) possam exercer suas funções (produzir e ler *fanfictions*), precisa-se de alguém que manuseie o site em que elas serão postadas; são os *webmistresses*. Além disso, para que a *fanfiction* não se descaracterize – história baseada em outra história – há um revisor de texto (*betareader*) que avalia se as histórias merecem ou não ser publicadas. Esta avaliação é feita de acordo com as normas do site, e consiste em apontar, no texto, erros gramaticais e de ortografia, ou ir mais além e apontar incoerências com relação à caracterização dos personagens e outros detalhes da obra original.

Por ser um gênero que circula na web, a troca de e-mails, mensagens no *twitter* e, principalmente, as *reviews* (comentários) e as notas do autor são os principais mecanismos de interação entre leitores e produtores de *fanfictions*. Por meio de tais mecanismos, discute-se e opina-se sobre as histórias lidas e escritas.

Os administradores dos sites em que são publicadas as *fanfictions*, bem como os revisores dos seus textos, seus produtores e leitores compartilham um léxico específico. Além de *webmistresses*, *betareaders*, *ficwriters*, *slash*, *longfics* e outros termos já mencionados anteriormente, há muitas outros, tais como: *Mary Sue* (tipo de personagem idealizada, normalmente sem defeitos e, por isso, bastante criticada por leitores de *fanfictions*); *crossover*

(nome dado às *fanfictions* que têm como cenário dois universos diferentes); *fics* (abreviação de *fanfictions*); *darkfics* (*fanfictions* com cenas depressivas), entre outros.

Após sua expansão, algumas práticas discursivas surgiram em torno das *fanfictions*, destacando-se como mais usuais as ripagens, que consistem na crítica de *fanfictions* consideradas mal escritas, com erros gramaticais, enredo incoerente e clichê, as *reviews* (comentários sobre a *fanfiction* lida) e os manuais de como fazer *fanfictions*.

Com base nisso e no que apresentamos até aqui, podemos afirmar que há em torno das *fanfictions* a organização de uma comunidade discursiva¹, constituída por meio das práticas discursivas (*fanfictions*, *reviews*, ripagens, manuais de como fazer *fanfictions*) de *ficwriters*, leitores, *betareaders* e *webmistresses*.

Segundo Maingueneau (2008a; 2008b), todos os planos da discursividade, tais como intertextualidade, tema, gênero discursivo, *ethos*, entre outros, são regulados por uma semântica global, isto é, um mesmo sistema de restrições semânticas que fixa os critérios do que é possível ou não de ser enunciado do interior de um determinado posicionamento. Esse posicionamento, afirma o autor, é inseparável da comunidade que o elabora e o faz circular, havendo, portanto, uma imbricação entre o modo de organização social e o modo de existência de textos. Seguindo essa perspectiva, assumimos, pois, que, ao analisarmos o *ethos* que emerge dos manuais quando tratam sobre o uso da língua portuguesa, revelamos também o posicionamento quanto à escrita da comunidade discursiva constituída em torno das *fanfictions*.

A seguir, passaremos à análise do *ethos* que emerge dos manuais de como fazer *fanfictions*.

4. Os manuais de como fazer *fanfictions*: um *ethos* pretensioso

De modo geral, os manuais de como fazer *fanfictions* são criados por *betareaders*, que são também, não raras vezes, *ficwriters*. Esses *betareaders*, como dito anteriormente, são os responsáveis por revisarem as histórias antes de elas serem publicadas em determinados sites, e, normalmente, essa revisão focaliza os erros gramaticais presentes nos textos.

Nessa perspectiva, a prescrição sobre o bom uso da língua portuguesa está sempre presente nesses manuais e, geralmente, vem seguida de uma apresentação de regras normativas

¹ Maingueneau (2008a) entende comunidade discursiva como a organização de sujeitos em torno de práticas discursivas, que acabam por constituir uma identidade discursiva.

da língua. Para iniciarmos nossa abordagem, apresentamos, a seguir, um tutorial de como fazer *fanfictions* que aparece em vários sites relacionados a *fanfictions*, inclusive o *fanfiction.net*, site mais procurado pelos *ficwriters*:

TUTORIAL: COMO FAZER UMA BOA FANFICTION

• Temática&Escrita •

Todos nós sabemos que uma fanfiction bem escrita, bem desenvolvida atrai leitores. Mas, *como fazer uma boa fanfic?* E na verdade, o que é uma boa fanfic? Uma boa fanfic não tem a ser valorizada apenas a temática; o modo como é desenvolvida, a escolha das palavras acrescenta em muito nos pontos.

Na verdade, o tema, seja ele o maior dos clichês, torna-se original à partir da maneira como o autor o desenvolve e o coloca no enredo. Porque tudo, tudo é clichê. O que diferencia é a maneira como o clichê é trabalhado. Pense bem; é como uma mulher; uma mulher trajada como todas as outras: vestido longo e vermelho, sapatos de salto e etc. O que diferencia uma mulher da outra não é só como ela pensa ou age; os aspectos físicos são o que as diferencia de longe; à exemplo, as curvas, os cabelos, traços faciais, etc. Simplificando: até mesmo os clichês têm suas diferenças.

Percebe que os elementos acrescentados na trama mudam o rumo e as características do famoso clichê?

Mas como trabalhar numa trama em cima de um clichê e "mudar" o clichê?

1 – O primeiro passo é tratar de um assunto que você goste, seja ele qual for. Se o tema que você escolhe para tratar na sua estória não é do seu agrado e você não se sente completamente à vontade para desenvolver o enredo em torno dele, simplesmente **descarte-o**; um enredo bem desenvolvido e com um tema menos complexo é preferível a uma estória de complexidade mais elevada, não desenvolvida totalmente. E é claro, **pesquise a respeito do tema que você escolheu**, um escritor desinformado é prejuízo. Caso você queira fugir do clichê, quanto à temática, acrescente outros elementos na trama, como um suspense, outro suspeito – se for o caso – ou mais de um vilão; enfim, isso depende de autor para autor. Use a sua imaginação.

2 – O bom uso das palavras é fundamental. Você não precisa ser *expert* em **Língua Portuguesa** e dominar todas as suas funções, regras e afins. Apenas tome cuidado com os **acentos**, as **vírgulas**, os **tempos verbais** e é claro, a **concordância**, tanto gramatical quanto verbal. Word e um dicionário são bons companheiros na hora de desenvolver qualquer escrito.

2.1 – Você também pode usar algumas das **Figuras Semânticas** em conjunto ou não com as Figuras Sintáticas para enriquecer o seu texto. Tais como **Metáfora**, **Prosopopéia**, **Antítese**, **Paradoxo**, **Hipérbato***, **Assíndeto***, **Eufemismo**, **Ironia**, etc. Elas ressaltam não só a forma como o texto é produzido, mas também as personalidades dos personagens e deixam mais claras as intenções do escrito.

3 – Saber empregar as palavras é um suporte indispensável para escrever bem. Contudo, sempre vemos aqueles erros básicos de mal colocação das palavras. Tais como as posições dos *porquês*, *senão*, *há*, e *a* – crase.

3.1 – O **PORQUE** – junto e sem acento – é usado para introduzir explicações, causas.

Ex.:
Não sei o porque disso.

3.1.2 – O **PORQUÊ** – junto e com acento – é empregado como substantivo de motivo, razão.

3.1.3 – O **POR QUE** – separado e sem acento – é usado equivalendo a "pelo qual, pelos quais, pela qual, pelas quais"

Ex.:
Muitos foram os lugares por que passamos

Ou ainda, numa interrogativa indireta:

Não sei por que você fez isso.

3.1.4 – O **POR QUÊ** – separado e com acento – é usado no final da frase interrogativa. O *que* torna-se tônico, justificando, a presença do acento gráfico.

3.2 – **Senão** é usado equivalendo do *contrário*, *a não ser*, *mas sim*.

Ex.:

¹ *Você não faz outra coisa senão reclamar!*

² *Não tive a intenção de exigir, senão de pedir.*

3.3 **HÁ, À, À.**

– *Há*, Equivale ao verbo 'fazer', indicando tempo. Indica **tempo decorrido**.

Ex.:

Não o vejo há seiscentos e sessenta e seis dias.

¹ 'Há' é sempre confundido com 'A' – **preposição**. Contudo, a função do 'a' acaba de ficar explícita.

*

Ex.: *Saírei de casa daqui a duas horas.*

² Neste caso é empregado o uso do 'a' e não do 'há' porque não indica tempo decorrido.

³* A crase é um efeito lingüístico relacionado à fala. O 'a' leva o acento grave nos casos de contrações da preposição *a*, na fusão com o artigo definido *a*.

*

Ex.:

Fui à festa.

à = **a** (artigo) + **a** (preposição).

Isso acontece devido à regência do verbo "Fui" e o substantivo feminino "festa". Portanto, usa-se a crase somente antes de palavras femininas que admitem artigo, que o termo regente exija preposição – como no caso citado acima.

Figura 1. Tutorial de como fazer uma boa *fanfiction*.

Fonte: Site *FanFiction*.

Nesse tutorial, como é possível observar, há, além de várias orientações, uma apresentação de diversas regras gramaticais postuladas pela gramática normativa. Percebamos que, quando os produtores desses manuais descrevem o que seria um bom uso da língua portuguesa, as regras apresentadas são as mesmas que aparecem nas aulas de língua portuguesa e em manuais escolares. O mesmo acontece com a maioria dos manuais analisados, sendo comum, portanto, encontrarmos neles as regrinhas do “porque”, de acentuação e pontuação, de crase, entre outras, e a consideração da escrita como um bem cultural desejável.

É interessante ressaltar que, normalmente, nas escolas, os alunos reclamam das redações escolares, pois seus textos ficam vermelhos com as diversas correções ortográficas, mas, no momento de se produzir um texto que, supostamente, não precisa seguir as normas escolares, como as *fanfictions*, estas regras vêm à tona novamente, agora nos manuais dessa comunidade. De acordo com Barton (1994), as atitudes e os valores escolares influenciam a sociedade em geral, o que explicaria o fato de a gramática normativa ser um ponto de referência muito importante para os produtores de manuais (ainda que não sejam mais frequentadores da escola) e toda a comunidade que se constitui em torno das *fanfictions*. Essa supervalorização da gramática normativa pode ser observada nos trechos seguintes:

Nós, escritores, no entanto, precisamos estar atentos a nossa ortografia e, para fazer bonito, precisamos nos adaptar o quanto antes (Haruka, Takahiro. *Novo Acordo Ortográfico – Teoria*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/12/12-novo-acordo-ortografico-teoria.html>. Acesso em: 9 de setembro de 2015).

Mesmo que esses tipos de pronomes estejam caindo em desuso na linguagem coloquial, ainda são imprescritíveis na linguagem culta e fazem muita diferença no sentido de uma sentença (Haruka, Takahiro. *Pronomes reflexivos e pronomes recíprocos*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/07/pronome-reflexivos-e-pronomes-reciproc.html>. Acesso em: 9 de setembro de 2015).

E por que eu estou falando de um tema como esse fora da escola? Isso, meu caro leitor, é porque a linguagem e todas as suas técnicas e ferramentas são importantíssimas para uma boa escrita (Joys, Kill. *Níveis de Linguagem*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/02/niveis-de-linguagem.html>. Acesso em: 9 de setembro de 2015).

Erros de gramática e ortografia podem tornar ruins de ler até mesmo os textos bem planejados. (Saliery, Lady. *Ponto, parágrafo: e agora?* Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/05/ponto-paragrafo-e-agora.html>. Acesso em:

9 de setembro de 2015).

Grammar Nazi é uma gíria surgida em algum lugar obscuro da internet. Traduzida literalmente para o português, significa “Nazista Gramatical”. Não preciso dizer o que é um nazista, certo? Mas fiquem calmos, não queremos o extermínio de ninguém. Só de coisas horripilantes chamadas erros gramaticais. Ao pensar em um grammar nazi, lembre-se daquele cara chato que você costumava chamar de Pasquale. O enjoado que corrige o português de todo mundo, que vive dizendo, mesmo em SMS, que o certo é “para EU fazer”, que reclama dos escritores de fanfic o tempo todo... Ele pode ser chato, mas quer o seu bem apesar de incomodar de vez em quando (Petusk, Gabriela. *Grammar Nazi*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/03/grammar-nazi-1.html>. Acesso em: 9 de setembro de 2015).

Imaginem suas histórias como uma comida. O sabor da comida é a parte criativa da história: personagens, acontecimentos, sensações, mensagens que você quer passar... A textura da comida é a gramática. Não adianta, por exemplo, ter um bolo delicioso, mas que gruda no céu da boca e te irrita o dia inteiro, ou uma gelatina muito boa com água demais (Petusk, Gabriela. *Grammar Nazi*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/03/grammar-nazi-1.html>. Acesso em: 9 de setembro de 2015).

Vocês devem estar se perguntando por que eu amo roubar temas dos seus professores de português, certo? Primeiro Níveis de Linguagem, agora Tempos Verbais... Acontece que, esse também é um assunto muito importante para manter a coerência da história, por isso não resisti ficar sem falar sobre (Joys, Kill. *Tempos Verbais*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/04/tempos-verbais.html>. Acesso em: 9 de setembro de 2015).

Não adianta a fic ter uma história envolvente, se estiver cheia de erros de português, e não for bem escrita (Mazzei, Amanda. *Dicas para quem quer escrever fanfics*. Em: <http://www.expressodenarnia.com/2014/01/dicas-para-quem-quer-escrever-fanfics-no.html>. Acesso em: 9 de setembro de 2015).

Assim, notamos que o bom uso da língua sob a perspectiva da gramática normativa constitui um requisito básico para a escrita de *fanfictions*, e a incapacidade em satisfazer esse requisito traduz-se, para os produtores dos manuais, em insucesso.

Devido a essa crença, parece-nos que há uma tentativa dos produtores de manuais, quando se referem à gramática, de exercer um cerceamento por meio dessa variedade da língua por eles escolhida. Essa tentativa fica mais visível quando observamos que, no momento de apresentarem as regras da gramática normativa, estipulam o que é “certo” e “errado”, utilizando, geralmente, de termos e expressões normativas (usadas, não raras vezes, por gramáticos normativos), tais como “é correto”, “forma incorreta”, entre outros. A seguir, apresentamos um

conjunto de enunciados em que é possível verificar a maciça presença dessas expressões (grifos nosso):

O que muitos autores confundem é, principalmente, o “iria” com “ia”. Quando a narração quiser expressar uma ação que poderia acontecer, que deveria acontecer dependendo de certa condição, usa-se futuro do pretérito, e não o pretérito imperfeito, como muitas pessoas acham, apenas porque oralmente, essas distinções não existem. Por isso, uma dica muito importante é prestar atenção nessa situação, para evitar **erros bobos** (Joys, Kill. *Tempos Verbais*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/04/tempos-verbais.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

É recorrente encontrarmos um texto ou uma publicação nas redes sociais onde os porquês estão sendo empregados de **forma incorreta**, causando a má interpretação do que está escrito e muitas outras confusões (Esparta. *Dúvidas comuns sobre regras simples*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/03/duvidas-comuns-sobre-regras-simples.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Olá. Hoje falaremos sobre denotação e conotação. Essas duas ferramentas da língua portuguesa, quando utilizadas **corretamente**, podem fazer uma grande diferença no texto. Grande parte dos *ficwriters* usam-na sem nem mesmo distinguir uma da outra ou sem ter ciência de que estão usando-a (Noni Aimer-Alisha. *Denotação x conotação*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/12/denotacao-x-conotacao.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Entretanto, já vi também vários desses pronomes serem usados **erroneamente e displicentemente**. Gente, esses pronomes, na minha percepção, dão um sabor a mais para o texto. É tão triste vê-los sendo usados de **forma errada** (Ano Aoi Sora. *Pronomes de tratamento japoneses*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2015/01/pronomesde-tratamento-japoneses.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Entendam que, nesta seção, eu não tenho a intenção de ofender ninguém. Todos os trechos aqui foram tirados de *fanfics* reais, encontradas por mim no Nyah, e a identidade de nenhum autor foi exposta, nem mesmo o título da história. Caso a sua *fanfic* tenha sido usada, você conheça o autor ou até mesmo goste da história, não faça escândalo e não amaldiçoe minha mãe. Se possível, não se orgulhe. De preferência, leve numa boa. Melhor ainda, corrija sua história ou dê um toque ao autor. O objetivo aqui é ajudar a perceber como a coisa anda realmente feiana ortografia dos autores, e ajudar a **combater erros** que todo mundo comete (Petusk, Gabriela. *Grammar Nazi III*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/09/grammar-nazi-iii.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Era meu costume separar os trechos **errados** em Easy, Medium e Hard, mas não dessa vez. É doloroso para o meu coração de chata gramatical: todos aqui estão no mesmo nível de *assustadorabilidade* (Petusk, Gabriela. *Grammar Nazi III*.

Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/09/grammar-nazi-iii.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Bom dia, boa tarde ou noite. Estou de volta com o Grammar Nazi, onde arrisquei minha vida à caça de **erros ortográficos** *arrepio* (Petusk, Gabriela. *Grammar Nazi*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/03/grammar-nazi-1.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Na norma culta, ou seja, no português escrito, ao se tratar de obrigações, **o correto** é escrever o verbo “ter” acompanhado da preposição “de” (Petusk, Gabriela. *Grammar Nazi*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/03/grammar-nazi-1.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Ao escolher utilizar termos ou expressões normativas (em negrito), estipulando o que é “certo” e “errado”, os produtores de manuais parecem admitir, com base nas regras da gramática tradicional, apenas uma forma correta para a realização da língua, no caso, a norma culta. Nesse sentido, pode ser conferido a esses produtores um *ethos* normativo, típico, aliás, do gênero manual.

Destacamos, no entanto, que, apesar de esses produtores de manuais terem uma postura normativa quanto à língua portuguesa, o uso dessa língua por parte deles mesmos rompe com essa normatividade, como é possível perceber nos trechos até aqui apresentados, dos quais reproduzimos novamente o que vem a seguir, para dele tecer alguns comentários:

Vocês devem estar se perguntando por que eu amo roubar temas dos seus professores de português, certo? Primeiro Níveis de Linguagem, agora Tempos Verbais... Acontece que, esse também é um assunto muito importante para manter a coerência da história, por isso não resisti ficar sem falar sobre (Joys, Kill. *Tempos Verbais*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/04/tempos-verbais.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Verificamos, no trecho anterior, diversos desvios com relação à norma culta escrita: ausência de vírgula isolando as palavras “primeiro” e “agora”; a presença imprópria da vírgula após “acontece que”, separando duas orações subordinadas; a falta da preposição “a” após o verbo transitivo indireto “resistir” e de um complemento após a preposição “sobre”. Desvios como esses podem ser observados na maioria dos manuais, o que mostra que eles funcionam à revelia das normas apresentadas, podendo, portanto, ser atribuído a seus produtores um *ethos* pretensioso, na medida em que pretenderem ser mais do que são efetivamente.

Ademais, os manuais de como fazer *fanfictions* são enunciados por meio de uma cenografia professoral, o que parece indicar que os produtores de manuais, no papel de

professores, consideram-se indivíduos dotados de um conhecimento que poucos possuem e, seguindo essa perspectiva, tomam seus leitores como alunos no sentido de sujeitos que precisam de formação para ampliar seus conhecimentos. Vejamos alguns trechos em que temos a cenografia professoral funcionando (grifos nosso):

Contudo, saibam que seus personagens não são obrigados a utilizá-los. **“Mas como assim, Yasmin? Você acabou de falar que eles dão um sabor a mais!”**. Bem, sim, eles dão. Porém, a cultura japonesa, como toda cultura, se adapta cada vez mais aos que a utilizam. Tornou-se comum não utilizar vários dos pronomes que menciono aqui. Portanto, **não me venha com coisas do tipo “Mas tal personagem não usa isso para se referir a tal personagem!”**. Minha resposta será **“Porque tal personagem não é obrigado”**. E não se toca mais no assunto (Ano Aoi Sora. *Pronomes de tratamento japoneses*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2015/01/pronomes-de-tratamento-japoneses.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

No caso do pronome recíproco, uma observação inicial é necessária: todo pronome recíproco é um pronome reflexivo, nem todo pronome reflexivo é um pronome recíproco. **Como assim, Noni? Eu não entendi. Pois é, parece bastante complicado, mas não é** (Haruka, Takahiro. *Pronomes reflexivos e pronomes recíprocos*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/07/pronome-reflexivos-e-pronomes-reciprosos.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Mas ei, eis que na minha caminhada pelo mundo das fanfics encontrei muitos parágrafos largados de qualquer jeito, que não dizem nada com nada e **parecem jiló no meio da sopa de tão inúteis. É por isso que estou aqui hoje, para ensinar a construir um parágrafo** de modo que ele cumpra sua função no texto com maestria e para **diminuir o desprezo que alguns autores parecem sentir por esse aspecto travesso da escrita. Chegaram ao fimos tempos de começar um parágrafo novo aleatoriamente e sair cortando sua história de qualquer jeito como se ela fosse batata!** (Halina. *Parágrafos, parágrafos, legumes à parte*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/05/paragrafosparagrafos-legumes-parte.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Então o tamanho do parágrafo não importa? Claro que importa!

Pois eu acabei de deixar o parágrafo anterior pequeno porque queria que você prestasse atenção naquele único fato: o tamanho do parágrafo importa (Halina. *Parágrafos, parágrafos, legumes à parte*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/05/paragrafosparagrafos-legumes-parte.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Está entendido? Então agora vem a melhor parte: o descanso. **Caso restarem dúvidas (o que eu sei que é muito fácil de acontecer visto que o conteúdo é complexo), esclarecê-las-ei através dos comentários**. Espero vê-los em breve, **futuros ninjas gramaticais** (Silveira, Letícia. *Pronomes relativos*. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/11/pronomens-relativos.html>. Acesso em: 14

de setembro de 2015).

Mas, Shirayuuki, então pode tudo?!

Não, meu bem. Não pode tudo, senão esse post não teria um propósito. Então nos resta: O que não pode? (Shirayuuki. *Em qual tempo verbal devo escrever?* Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/10/por-shirayuuki-liga-dos-betas-bom-sou.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

O que queremos é que você os consulte sempre que precisar. As mudanças ocorrerão aos poucos, então não tem por que sermos afobados. **O caminho para se aprender a língua portuguesa é longo e cheio de curvas.** O importante é ter sempre em mente que *o conhecimento vem do buscar* (Haruka, Takahiro. *Novo Acordo Ortográfico – Teoria*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/12/12-novo-acordo-ortografico-teoria.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Os parágrafos não só são elementos de uma história, mas também representam uma **arma poderosa para atingir a alma do seu leitor**. Não estou dizendo para vocês escreverem um parágrafo de cada vez sem se importar com a história como um todo. Só porque você vai olhar para eles de modo individual, não quer dizer que eles não devem se ligar uns aos outros. **Como os ossos do nosso corpo**, cada um tem uma função e um sistema de ossos, como o das mãos, permite que peguemos objetos ou acenemos. E todos os ossos juntos formam uma figura única, a sua ou a minha. **Assim são os parágrafos: pense nele como ossos ou como instrumentos**, mas saiba que para um corpo ou uma orquestra funcionar corretamente, eles precisam estar exercendo sua função corretamente (Halina. *Parágrafos, parágrafos, legumes à parte*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2014/05/paragrafos-paragrafos-legumes-parte.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Espaço. Depois. De. Pontuação. **Não me façam perder a paciência.** E por que tudo em caps? PARECE QUE VOCÊ ESTÁ GRITANDO. Viram? (Petusk, Gabriela. *Grammar Nazi III*. Em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/09/grammar-nazi-iii.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

Perguntas como *Mas, Shirayuuki, então pode tudo?/Então o tamanho do parágrafo não importa?/Mas como assim, Yasmin? Você acabou de falar que eles dão um sabor a mais!* – lançadas pelos produtores de manuais com o intuito de que os leitores, na função de alunos, apreendam como sendo deles –, o uso de metáforas e comparações na apresentação de novos conteúdos (*o caminho para se aprender a língua portuguesa é longo e cheio de curvas/Assim são os parágrafos: pense nele como ossos ou como instrumentos*), afirmações como *Não, meu bem. Não pode tudo, senão esse post não teria um propósito/Mas a partir de agora, isso irá mudar!*, bem como todos os enunciados grifados nos excertos anteriores podem facilmente conferir aos produtores de manuais o estatuto de professores (é uma das características do professor fazer perguntas e respondê-las ao mesmo tempo, assim como valer-se de comparações

para explicar conteúdos novos), e, por não ser este o caso, atribuem, também, a eles, um *ethos* pretensioso. Há, portanto, um processo de enlaçamento entre a cenografia e o *ethos*, em que o *ethos* pretensioso que emerge dos manuais é legitimado por meio da cenografia professoral.

5. Considerações finais

O fato de os manuais de como fazer *fanfictions* serem fruto de experiências aparentemente validadas (quem os escreve é um *betareader* e/ou *ficwriter*), bem como permitirem um acesso imediato a um conjunto de saberes que se apresentam doseados e estruturados, são fatores determinantes para o reconhecimento da sua importância por parte dos *ficwriters*.

É possível observar, nesses manuais de como fazer *fanfictions*, principalmente no que refere ao uso da língua portuguesa, um caráter de texto recontextualizador, mais ou menos intenso, das orientações oficiais dos manuais escolares de Língua Portuguesa. Assim como estes, aqueles constituem textos reguladores das práticas discursivas e seus processos de transmissão, bem como da aquisição e circulação de saberes sobre a língua.

A postura normativa quanto ao uso dessa língua (sem conhecimento apropriado desse uso) assim como a cenografia professoral conferem ao enunciador dos manuais de como fazer *fanfictions* um *ethos* pretensioso e revelam, ainda, um posicionamento conservador dos membros da comunidade constituída em torno das *fanfictions* em relação à escrita: escreve bem quem domina as regras da gramática normativa.

Apresentar um uso normativo da língua, sem conhecimento apropriado desse uso, parece ser, para nós, uma marca da tentativa desses produtores de legitimar os manuais como uma palavra de autoridade capaz de institucionalizar a produção dessa comunidade. Ao mesmo tempo, entretanto, esse mesmo gesto enunciativo expõe a fissura entre o espaço discursivo dessa comunidade e o do campo de saber a que, parece, tal comunidade pretende ascender.

Referências Bibliográficas

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford and Cambridge: Brackwell. 1994.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno *Fanfiction*** – novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

Artigo recebido em: 04.11.2015

Artigo aprovado em: 08.01.2016

Domínios de Lingu@gem

Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor

Supervised internship as catalytic curricular components of knowledge in pre-service teacher education

Wagner Rodrigues Silva*
Bruno Gomes Pereira**

RESUMO: Caracterizamos as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como componentes curriculares catalisadores de saberes necessários à formação inicial do professor. Desenvolvemos uma análise crítica e comparativa entre as ementas das disciplinas de estágio supervisionado e demais disciplinas da matriz curricular de uma Licenciatura em Língua Portuguesa. Esta pesquisa está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, sendo a investigação do tipo documental e desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. As análises revelaram que as disciplinas de estágio se diferenciam dos demais componentes curriculares por proporcionarem alguma articulação entre teorias acadêmicas e demandas da prática pedagógica no local de trabalho do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua. História das disciplinas escolares. Políticas Curriculares.

ABSTRACT: We have characterized the mandatory disciplines of supervised internship of teacher education courses as catalytic curricular components of the knowledge required in initial teacher education. We have developed a critical and comparative analysis between the syllabi of the supervised internship disciplines and the other disciplines from the curriculum of a Portuguese Language Teacher Education Course. This research is situated in the interdisciplinary field of Applied Linguistics and it is a documental investigation developed from a qualitative approach. The analyses have shown that the supervised internship disciplines differ from the others by providing some articulation between academic theories and requirements of the pedagogical practice in the work place of the teacher.

KEYWORDS: Language teaching. History of school disciplines. Curricular policies.

1. Introdução

Pesquisas sobre formação de professores, produzidas em diferentes campos do conhecimento, destacam a necessidade de formação de profissionais autônomos, ou seja, professores capazes de refletir sobre e transformar a própria prática profissional. As matrizes curriculares das licenciaturas podem contribuir para a autonomia desejada, o que, minimamente, requer a formação de um profissional capaz de visualizar e lidar com forças em

* Doutor em Linguística Aplicada, Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Palmas.

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFT), Bolsista de Doutorado CAPES.

disputa no complexo espaço de trabalho. Para tanto, faz-se necessário o agenciamento de atores diversos, o que está condicionado à orientação da prática profissional por saberes originários de diferentes disciplinas, justificando, portanto, nossa tese da relevância da formação teórica e prática indisciplinar nas licenciaturas brasileiras.

Entendemos por *indisciplinaridade* a maneira de se fazer investigação no campo das ciências sociais a partir da relação entre diversas áreas do conhecimento humano. Ao explicar a prática indisciplinar como uma nova percepção de estudos da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006; 2013) endossa que a indisciplinaridade nos convida a refletir e a (re) pensar o mundo por diferentes vieses, pois descarta um olhar disciplinar e unilateral sobre o objeto de investigação¹.

Dentro da matriz curricular de uma licenciatura, o estágio supervisionado se configura como o componente curricular que mais aproxima o professor em formação inicial, neste texto denominado de aluno-mestre, da efetiva prática profissional do magistério na escola básica. Nesse sentido, a investigação científica apresentada neste artigo foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: como a composição da matriz curricular de uma Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) prepara o aluno-mestre para a prática do estágio supervisionado obrigatório realizado em escola de ensino básico?

Na matriz curricular da licenciatura, inevitavelmente, as disciplinas de estágio supervisionado se configuram como espaços propícios para a efetivação do diálogo entre as demais disciplinas curriculares. As atividades práticas demandam a mobilização de saberes disciplinares estudados em outros momentos. Os estágios favorecem não apenas potencialidades do letramento acadêmico, mas, sobretudo, de competências práticas para o efetivo trabalho em sala de aula.

A Ciência da Educação tem tradição em pesquisas sobre a prática pedagógica nas licenciaturas, bem como sobre o estágio supervisionado e o currículo na formação do professor (cf. CALDERANO, 2014; LÜDKE, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2000; ZEICHNER, 2008). Entretanto, pesquisadores de outras áreas do conhecimento também procuram problematizar essa questão. Na Linguística Aplicada, por exemplo, o estágio

¹ Ao focalizar os relatórios de estágio supervisionado como registros acadêmicos da escrita reflexiva profissional, Silva acrescenta que a Linguística Aplicada Indisciplinar configura um “campo dinâmico de investigação, informado por teorias originárias e transformadas a partir de diferentes disciplinas do conhecimento, em função do empoderamento de grupos minoritários ou invisibilizados” (SILVA, 2014, p. 33).

supervisionado é caracterizado como espaço de intersecção entre teoria e prática, responsável por potencializar o letramento do professor para o local de trabalho (cf. GONÇALVES; FERRAZ, 2012; KLEIMAN, 2007; SILVA, 2014; 2012; SILVA; BARBOSA, 2011; VALSECHI; KLEIMAN, 2014).

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do diálogo entre os dois campos do conhecimento mencionados no parágrafo anterior. Tomamos como objeto de investigação a matriz curricular de uma Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa), integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido curso. Esta pesquisa, portanto, é do tipo documental, ademais o PPP corresponde ao documento escrito orientador do funcionamento da licenciatura. Inevitavelmente, esse projeto traz evidências do perfil do profissional a ser formado. A abordagem qualitativa de pesquisa também informa a análise dos dados, pois interpretamos o texto do projeto a partir de teorias científicas de referência.

Além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências, este artigo é constituído pelas seguintes seções: Diretrizes para a Escola Básica e Demandas na Licenciatura; Estágio Supervisionado como Catalisador de Mudanças em Aulas de Língua Portuguesa; Contexto de Pesquisa; e Diálogos (In)Disciplinares (Im)Possíveis.

2. Diretrizes para a Escola Básica e Demandas na Licenciatura

Primeiramente, apresentamos a ideia de currículo que trazemos à baila nesta abordagem. Recorremos aos estudos de Silva (2006), quando o autor define o currículo como uma manifestação ética e política, pois concentra valores e saberes específicos, ou seja, vozeia alguns atores sociais legitimados em detrimento de outros. Essa concepção nos leva a entender que a ética do currículo deve manter uma consonância entre os saberes que o compõe.

Dessa forma, o currículo está atrelado ao contexto, pois se trata de uma manifestação política, cultural e linguística marcada social e historicamente. Nesse sentido, as mudanças pelas quais as políticas curriculares passaram durante os anos influenciaram as práticas de ensino tanto na educação básica quanto superior, em uma espécie de via de mão dupla. Logo, as diretrizes da escola básica para as aulas de Língua Portuguesa criam novas demandas para o currículo da licenciatura. Esta, por sua vez, procura formar professores cada vez mais capazes de dialogar com os diversos saberes acadêmicos e escolares.

No âmbito dos estudos da linguagem, por exemplo, Simões (2000) pontua algumas demandas para atualizar o currículo das Licenciaturas em Letras frente à “enxurrada de

modificações estruturais no ensino nacional”, trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000) para o Ensino Médio². Com propósito de preparar o professor de língua para o desafio instaurado, a autora, mesmo reproduzindo o discurso da soberania teórica em resposta aos desafios de prática escolar, defende a inclusão da disciplina *Semiótica* no currículo da referida licenciatura e apresenta a seguinte justificativa para tal inclusão:

Cumprir então evocar-se a interdisciplinaridade e a intertextualidade como ingredientes indispensáveis para um modelo de ensino ajustável à virada do milênio. A estanqueidade e o monologismo não mais cabem nos espaços interativos desse fim de século. Tudo se comunica com tudo e se projeta em tudo. Tudo atravessa tudo. No entanto, a organização da leitura (ou interpretação) dessa cultura caleidoscópica carece de uma instrumentalização técnica cada vez mais apurada. Em função disso, a ciência semiótica traz consigo a imposição de um domínio plural de conhecimento, uma vez que o universo é semiótico, e o homem interage com os sinais, lendo os que o antecedem e formulando novos sinais em suprimento das necessidades emergentes. Com esse suporte teórico, é possível verificarem-se as intersecções entre as diversas áreas do saber humano e capacitar o aluno para que saiba analisar as especificidades de cada manifestação, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e percebendo que as particularidades têm um sentido socialmente construído (SIMÕES, 2000, p. 114).

A reconstrução da história do currículo nos ajuda a “compreender os processos educativos e sua relação com os avanços da ciência e as transformações tecnológicas” (PEREIRA, 2013, p. 99). Logo, as mudanças que ocorreram nas bases das políticas curriculares no decorrer dos anos tentam acompanhar as transformações sociais de cada momento histórico. Nesse sentido, as mudanças do currículo no Brasil acompanharam a influência da revolução urbana e industrial. Nesse período, não era possível notar grandes esforços na promoção de diálogos entre diferentes saberes. As disciplinas que compunham os currículos acadêmicos eram vistas como elementos estanques, capazes de sobreviver sem ajuda mútua. Essa concepção, puramente positivista, ainda é encontrada na atualidade.

² De acordo com Simões (2000, p. 112), as referidas diretrizes “redefinem os objetivos do ensino da comunicação e da expressão, enfatizando mudanças qualitativas para o processo de ensino/aprendizagem, no nível médio, que implicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como *pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos*. Torna-se, portanto, inviável objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com as linguagens” (itálico do original).

As licenciaturas brasileiras, por exemplo, quase sempre foram concebidas como bacharelados acrescidos de matérias pedagógicas, conforme destacado por Gomes-Santos (2012, p. 150) ao reconstruir a história curricular da Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa), na Universidade Federal do Pará (UFPA). O autor destaca ainda que “a desconexão entre os conteúdos de base e as disciplinas pedagógicas era a principal fonte de equívocos na estruturação dos cursos de licenciaturas”. Em outros termos, “as matérias pedagógicas não se relacionavam com as matérias da área”.

As palavras de Gomes-Santos (2012) nos convidam a repensar uma problemática séria diagnosticada sempre que tomamos uma matriz curricular como objeto de análise: o fato das disciplinas do currículo não dialogarem diretamente. Isso aponta para o excesso de disciplinas de natureza puramente teórica nas licenciaturas, sem, necessariamente, estabelecerem conexões com o ensino de língua e de literatura. Nesse sentido, ao retomarmos a licenciatura focalizada neste artigo, encontramos um duplo desafio intercambiável, a saber: a superação da disciplinarização e do teorismo.

Orientado pela necessidade de hiperespecialização, predominante nos anos 1970 e facilmente encontrada ainda hoje, o currículo contempla questões fortemente teóricas e disciplinares. Dessa maneira, o diálogo entre as disciplinas ditas teóricas e pedagógicas não parece ser um objetivo a ser alcançado. Portanto, muitos saberes acabam sendo valorizados ou legitimados em detrimento de outros. Assim, parece-nos visível a tese do *pensamento abissal*, proposta por Santos (2007)³. De acordo com o autor:

[o pensamento abissal] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 71; destaques do autor).

O pensamento abissal é uma espécie de segregação de conhecimentos. Ao valorizar determinados saberes, outros são deixados à margem da sociedade. Não estamos afirmando que o pensamento abissal foi algo “implantado” apenas a partir de meados do século XXI. Na

³ Entendemos a lógica de pensamento abissal como uma perspectiva puramente disciplinar de se fazer ciência, estruturada por linhas imaginárias demarcatórias de territórios, sendo o território “norte”, aquele socialmente valorizado, e o território “sul”, aquele de voz suprimida, o periférico (SANTOS, 2007).

verdade, estamos nos referindo a uma perspectiva filosófica que pode ser diagnosticada em todo o percurso de estudos científicos antes mesmo do período mencionado⁴.

O pensamento abissal mostra-se como uma herança positivista que, ao lidar com uma concepção dicotômica entre as disciplinas do currículo, não condiz com o atual paradigma emergente. Isso porque as políticas curriculares questionam a existência de uma ciência capaz de responder a todos os anseios de um objeto de pesquisa. Nesse sentido, o currículo no século XXI procura atender as demandas de um paradigma complexo⁵, que vê as instituições de ensino como aparelhos ideológicos tão complexos quanto o próprio homem.

É preciso que sejamos confluentes com o que o paradigma emergente propõe, em direção ao que Santos (2010) denomina de *pensamento pós-abissal*⁶. Em outras palavras, a complexidade do currículo do século XXI é ainda mais desafiadora, pois é um momento de transição, onde o homem deve se adequar a um movimento capaz de transcender barreiras e promover um diálogo entre instituições de ensino e os demais aparelhos ideológicos que compõem a sociedade. As políticas curriculares testemunham um homem também transitório, que busca artifícios que o possibilite promover esse diálogo, mesmo que, às vezes, esse caminho lhe pareça um tanto confuso.

Em síntese, vivemos na era da complexidade. Por isso, um currículo extremamente disciplinar pode não responder mais às demandas de um mundo totalmente fluido. O currículo precisa responder à instabilidade humana, devendo, portanto, estar aberto a possibilidades de diálogos entre diferentes concepções de saberes que formam o homem do século XXI.

⁴ Conforme Vasconcelos e Oliveira (2011), na Educação, alguns estudos mostram que as universidades resistentes às transformações sociais e históricas podem prejudicar a qualidade do trabalho docente nas esferas acadêmicas e escolares.

⁵ Conforme estudos sociológicos e antropológicos, o paradigma complexo, também conhecido como paradigma emergente, parte da instabilidade das ações do homem pós-moderno para complexificar os objetos de investigação no âmbito das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, a ideia de complexidade se baseia na instabilidade, inquietação e perturbação do mundo fenomênico a partir da interação do homem (cf. MORIN, 2011; MORIN, 2003; MORIN; CIURANA; MOTA, 2003).

⁶ Acrescentamos que “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, 2010, p. 51).

3. Estágio Supervisionado como Catalisador de Mudanças em Aulas de Língua Portuguesa

As disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado proporcionam a inclusão de práticas pedagógicas e a mobilização de diferentes saberes na formação inicial de professores. São componentes curriculares desencadeadores do diálogo entre disciplinas, uma vez que motivam o aluno-mestre a recuperar conteúdos disciplinares estudados em outros momentos do currículo da licenciatura. Funcionam como espécies de nexos entre as demais disciplinas da matriz curricular.

Portanto, nos interessa mais de perto a noção de estágio supervisionado enquanto momento de agregação de saberes além dos já propostos pela matriz curricular. Essa postura parece dialogar diretamente com a ideia de estágio enquanto postura de integração de conhecimento por meio da prática pedagógica, bastante pertinente neste artigo (cf. ROCHA, 2010).

A ideia de agente catalisador que atribuímos ao estágio supervisionado acarreta mudanças positivas para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Essa ideia é ancorada na proposta de incentivo à reflexão da prática pedagógica inerente às disciplinas de estágio. Na tentativa de inserir o aluno-mestre em práticas de letramento reflexivo, os estágios supervisionados podem proporcionar questionamentos a respeito de um ensino consciente, especialmente nas disciplinas que solicitam a regência em sala de aula da educação básica, como no *Estágio II* da licenciatura focalizada neste estudo, conforme investigamos na quinta seção deste artigo.

Entretanto, é preciso considerarmos que a disciplina Língua Portuguesa também influencia diretamente a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Letras. Isso porque a universidade tenta atender as demandas que emergem a partir das exigências da escola básica. Logo, as práticas escolares são construídas historicamente a partir de representações de uma sociedade em constante transformação. Essa perspectiva é confirmada por Bunzen (2011) ao afirmar que “historicamente, são (re)construídas representações sobre práticas escolares e sua inter-relação com a disciplina de Português nas aulas, nos livros escolares, nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos” (p. 887).

A Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar, já passou por diversas transformações ao longo da história⁷. Dessas transformações, acreditamos que a concepção de ensino de Língua Portuguesa a partir da ideia de objeto vernáculo, fortemente difundida a partir do século XIX, tenha influenciado de maneira mais significativa as políticas curriculares, bem como as práticas de ensino na escola básica até os dias de hoje.

Enquanto instituição ideológica e social, a escola mantém uma relação intrínseca com a linguagem em suas diversas manifestações. Tal relação entre escola e linguagem é complexificada por Soares (1993) na medida em que tenta compreender os problemas de ensino e aprendizagem de língua materna a partir de uma perspectiva sociológica e linguística. De acordo com a autora, as problemáticas envolvendo o ensino de língua materna desencadeiam uma ideia de segregação social no espaço escolar, relacionando intimamente língua e condição social do falante. Isso, conseqüentemente, aponta para o ensino da disciplina Língua Portuguesa numa abordagem prescritiva e normativa.

Essa abordagem do ensino de língua materna continua desencadeando um ensino puramente gramatical e positivista. Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura refletem e ainda refletem essa prática. Com isso, as disciplinas ditas práticas são pouco relacionadas às denominadas disciplinas teóricas nas matrizes curriculares das licenciaturas. Venturni e Gatti Júnior (2004) enfatizam que “a concepção de língua que o ensino do Português adotava nesse período (anos 50-60 do século XX) era o conhecimento de língua como sistema. Ensinar Português significava ensinar a conhecer ou reconhecer o sistema linguístico” (p. 70).

Mesmo com os avanços dos estudos pautados na análise linguística, iniciados durante os anos de 1970, a abordagem estruturalista parece ainda influenciar fortemente. Não estamos criticando as correntes da linguística estruturalista, pois acreditamos que têm sua importância no campo dos estudos da língua/linguagem. Por outro lado, problematizamos sua presença significativa nas matrizes curriculares das licenciaturas, pois nem sempre encontramos relações estabelecidas entre seus pressupostos teóricos e a prática demanda para o magistério na educação básica. Acreditamos que as escolhas por disciplinas desse tipo possam desencadear

⁷ Não é nossa intenção neste artigo fazermos uma retrospectiva exaustiva a respeito da história da Língua Portuguesa enquanto componente curricular da educação básica. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), Venturini e Gatti Júnior (2004) e Bunzen (2011).

uma série de problemáticas no ensino de língua, uma vez que estamos nos referindo a cursos de formação de professores.

É nesse sentido que reiteramos a tese de que o estágio supervisionado é um componente catalisador da prática pedagógica a partir de sua articulação com as demais disciplinas da matriz curricular da licenciatura.

Embora o estágio supervisionado venha se configurando como o principal momento para a discussão sobre as práticas pedagógicas nas licenciaturas, este não pode ser visto como a única parada para reflexão sobre a prática pedagógica nos cursos de formação inicial de professores, tal como nos diz Silva (2012) ao investigar o relatório de estágio como ferramenta para o desencadeamento do letramento do aluno-mestre.

Em suma, ao ser inserido em seu futuro campo atuação profissional, o professor em formação inicial deve mobilizar conhecimentos teóricos, compartilhados nas aulas durante a graduação, e conhecimentos práticos que vão sendo construídos na medida em que se familiariza com o ambiente escolar. Nesse sentido, acreditamos em uma indissociabilidade entre teoria e prática, sem, de forma alguma, privilegiar uma ou outra. Pensamos que essa postura pode contribuir para o processo de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que o estágio supervisionado influencia diretamente nas práticas escolares cotidianas, dada sua natureza prática.

4. Contexto de Pesquisa

Analisamos a matriz curricular da Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa), ofertada no Câmpus Universitário de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Trata-se de um dos cursos mais antigos da instituição, existente em instituições de ensino superior anteriores ao início efetivo das atividades da referida universidade pública, em 2003. Além da habilitação focalizada, a Licenciatura em Letras também possui Habilitação em Língua Inglesa, oferecidas como cursos independentes.

O grupo *Práticas de Linguagens* (PLES/UFT/CNPq), desde 2009, tem dado atenção especial às licenciaturas brasileiras. Sobre a licenciatura focalizada, em especial, citamos como referência a pesquisa desenvolvida por Melo (2011), na qual a autora problematiza questões sobre letramento do aluno-mestre a partir da prática de citações de literaturas científicas e não científicas na produção de relatórios de estágio na mesma licenciatura a que nos referimos neste artigo.

Pensamos que esse olhar pode ser de grande valia para a análise dos dados, pois concordamos com Sacristán (2000) ao dizer que o currículo capta questões culturais específicas da comunidade em que opera, sendo, portanto, algo social e historicamente marcado. O autor acrescenta ainda que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Conforme as palavras acima, o currículo torna-se reflexo de um determinado meio cultural a partir do momento em que agrega questões específicas de um contexto institucional concreto. Ao tomarmos os dados desta pesquisa como pressuposto, compreendemos que a licenciatura focalizada tem seu contexto materializado pelo PPP de Letras. Este documento ajuda a construir o perfil do profissional que a instituição procura formar, servindo como uma espécie de espelho para a formação do professor.

O PPP de Letras é embasado por três ideais: i) interdisciplinaridade, ii) respeito à diferença e iii) atendimento às minorias. São pilares necessários à construção de uma educação mais inclusiva, ética e humanizadora. Esses ideais são indissociáveis, pois pensá-las de forma dissociada é o mesmo que ir contra os princípios do paradigma emergente, que nos convida a ter uma visão global sobre os fenômenos linguísticos e sociais. Logo, pensar nesses três pilares como elementos que podem se esgotar neles mesmos é ter, no mínimo, uma visão ingênua a respeito da sociedade de uma era complexa, bem como de *relações ditas líquidas*, conforme os termos de Bauman (2004).

Nesse sentido, a postura indisciplinar que assumimos nesta abordagem mostra-se pertinente às discussões propostas pelo paradigma da complexidade. Esta perspectiva nos convida diretamente a (re)pensar o currículo da Licenciatura em Letras enquanto algo instável, o que demanda olhares de diversas áreas do conhecimento humano.

5. Diálogos (In)disciplinares (Im)possíveis

As disciplinas de *Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I, II, III e IV*, ofertadas a partir do 5º semestre da referida licenciatura, somam 420 horas/aula da matriz curricular do curso. Desse total, as duas primeiras disciplinas de estágio, que nos propusemos

a analisar neste artigo, contemplam 210 horas/aulas. A escolha por focalizar os estágios I e II justifica-se por serem os primeiros componentes curriculares da licenciatura responsáveis pelo envolvimento do aluno-mestre em atividades do magistério no futuro local de trabalho: escolas de ensino básico.

A matriz curricular da referida licenciatura é constituída por disciplinas diversas passíveis de organização em três áreas: Linguística/Língua Portuguesa; Literatura Brasileira/Portuguesa; Pedagógicas. Os conteúdos dessas disciplinas não dialogam diretamente, nem mesmo com os propostos nos estágios supervisionados. Por este motivo, iremos discorrer apenas sobre aqueles componentes curriculares que, conforme consta na ementa, têm como objetivo precípua manter relações com a prática pedagógica, revelando-a, assim, como eixo de preparação profissional propriamente dito⁸.

Ao traçarmos um panorama a respeito das disciplinas que compõem os 5º e 6º períodos da licenciatura focalizada, percebemos poucos componentes curriculares que têm a prática pedagógica como preocupação central. A maior parte das ementas aponta para uma valorização teórica da licenciatura, tanto no campo dos estudos linguísticos, quanto literários. A relação entre teoria e prática parece se apresentar enquanto algo dicotômico, na qual o currículo funciona como território de poder com forças em disputa⁹.

A respeito do trabalho comumente desenvolvido sobre as denominadas disciplinas teóricas na Licenciatura em Letras, explicitamos aqui uma reflexão exposta por Rocha (2000, p. 256), ao questionar: “o que significa, afinal, ensinar/aprender Linguística?” Se o objetivo subjacente às disciplinas teóricas se restringir ao capital cultural inerente ao próprio conteúdo selecionado, ainda assim o trabalho pedagógico nelas desenvolvidos parece pouco produtivo, conforme perceptível na crítica apresentada pelo autor, que, ainda assim, parece ignorar o fato dos Cursos de Letras também formarem professores. Assim:

⁸ Ao colocar a prática pedagógica como elemento articulador de saberes docentes na matriz curricular de cursos de formação de professores, Diniz-Pereira acrescenta que “as propostas curriculares elaboradas procuram romper com o modelo anterior [positivista], revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação [a formação docente]” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 204).

⁹ Ao tratar o currículo enquanto território de disputa, Arroyo (2013) o considera enquanto espaço onde há o diálogo entre vozes oriundas de diferentes áreas do conhecimento humano. Entretanto, é possível percebermos também que determinadas vozes são mais evidentes em detrimento de outras, o que nos revela a ideia de disputa.

os programas de Linguística parecem sugerir que o que se tem como expectativa é a formação de um “perito em correntes da Linguística”, isto é, alguém que deverá conhecer as diferentes escolas que se sucedem na história da referida disciplina ou, pelo menos, na história (mais recente) da Linguística do século XX. Nesse sentido, a ênfase parece sempre incidir sobre o acúmulo de conteúdos, sendo valorizada uma atitude de caráter metalinguístico: ao invés de se exercer uma prática de linguistas que refletem sobre o funcionamento da(s) língua(s), opta-se pela mera transmissão de informações sobre a disciplina. Desse modo, a escolha feita vem privilegiar uma formação generalista e, por que não dizer, enciclopédica, a qual estará centrada no acúmulo de conhecimentos relativos à trajetória dos estudos linguísticos (ROCHA, 2000, p. 256).

As disciplinas teóricas nos cursos de formação de professores, muitas vezes, apresentam dificuldade em dialogar com as demais disciplinas, ditas de caráter prático. Isso porque os componentes curriculares de cunho teórico, conforme percebemos nas ementas que disponibilizamos no Quadro 01, parecem não serem vistos em função do ensino na escola básica, mas apenas como instrumentos que impulsionam discussões sobre o estruturalismo da língua.

Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática é um ponto da matriz curricular focalizada que reflete ainda resquícios abissais. Acreditamos que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano” (SANTOS, 2007, p. 76). Assim, tomando como premissa as palavras de Santos, o currículo na licenciatura reflete o atual momento de transição paradigmática.

O perfil de currículo que discutimos aqui, a partir das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, obedece a critérios que extrapolam a demarcação da matriz curricular da licenciatura focalizada para que a integração ocorra de fato. Para isso, acreditamos que a prática docente é fator basilar para que isso aconteça (cf. ROCHA, 2010). Logo, as possibilidades de articulação entre os saberes que propomos aqui são decorrentes de uma possível postura do formador que ministra o estágio supervisionado.

No Quadro 1, elencamos as disciplinas ofertadas durante o 5º período da licenciatura focalizada, bem como as respectivas ementas, nas quais disponibilizamos a proposta dos conteúdos a serem trabalhados. A exposição das ementas, mesmo de que maneira resumida, nos ajuda a entender algumas relações indisciplinadas entre os demais componentes curriculares.

Quadro 1. Disciplinas ofertadas no 5º período.

DISCIPLINAS	EMENTAS
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	Fonética; Fonologia; definições; fonética articulatória; fonemas orais e nasais; classificação dos fonemas do português; sistema oclusivo do português; traços distintivos dos fonemas; entonação, tons e acento; fonema e alofone; função distintiva e opositiva; noção de marca.
Literatura Portuguesa: do Trovadorismo ao Arcadismo	Formação da sociedade portuguesa. A produção literária medieval: prosa e poesia. A literatura portuguesa no Renascimento. Camões e o intertexto com Fernando Pessoa. Maneirismo. Produção literária do Barroco e do Arcadismo.
Literatura Brasileira: Manifestações Literárias do Período Colonial	Literatura de informação. Barroco. Arcadismo.
Currículo, Política e Gestão Educacional	Estudo do currículo contemporâneo nas diversas teorias críticas e pós-críticas. As perspectivas históricas do campo do currículo no Brasil. O currículo, a política e a gestão democrática na legislação educacional brasileira com destaque para a proposta governamental de currículo nacional através de parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental e Médio e demais ações, programas e projetos curriculares implementados nas escolas na educação básica.
Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I	A escola e a organização do trabalho docente. Saberes docentes e formação do professor. Reflexão na/sobre a ação em situação de trabalho pedagógico. Desafios e demandas da atualidade para o ensino de língua materna.

Fonte: Projeto Político Pedagógico de Letras da UFT, 2009.

Ao analisarmos o Quadro 1, percebemos resistência em promover um diálogo mais direto entre as disciplinas que constituem o desenho curricular do 5º período da referida licenciatura. Dentre as disciplinas que compõem a matriz curricular, além do estágio supervisionado, apenas o componente curricular “Currículo, Política e Gestão Educacional” foi proposto para tematizar aspectos referentes às políticas curriculares no Brasil, com vistas, especialmente, à educação básica, grau de escolaridade no qual o professor em formação inicial irá atuar. Entretanto, da mesma forma como mostrou a investigação desenvolvida por Gomes-Santos (2012), percebemos não haver uma relação efetiva entre essas disciplinas e as disciplinas ditas teóricas, sendo, pois, disciplinas desarticuladas das especificidades da licenciatura.

Por outro lado, acreditamos que a disciplina supracitada pode promover debates sobre questões ligadas ao currículo contemporâneo, sendo pertinente a um curso de formação de professores, pois engloba fatores relevantes a uma licenciatura, tais como o conhecimento sobre teorias críticas da educação que possam contribuir para um perfil docente dito reflexivo.

Como fator aliado para o estabelecimento de conexões com outras disciplinas, consideramos a importância dada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pela disciplina em questão. Os PCN são documentos que propõem diretrizes para o ensino das diversas disciplinas no âmbito escolar. Este ponto dialoga diretamente com as atividades desenvolvidas no “Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I”, no qual o aluno-mestre tem

como tarefa principal observar as aulas das disciplinas de sua formação nas escolas de ensino básico.

No primeiro estágio, o professor em formação, ao produzir seu relatório de estágio, no final do semestre, procura problematizar o que observou durante a prática vivenciada na escola ao relacioná-la às teorias estudadas na universidade. Assim, os PCN (BRASIL, 2000; 1998) tornam-se referências amplamente discutidos nas aulas teóricas, não cabendo aqui entrarmos nos méritos desses documentos. Nesse sentido, Simões (2000, p. 113) afirma que “a formação do professor de Letras em nossos dias carece de um direcionamento técnico-científico que capacite tal profissional a dar comprimento, principalmente, aos objetivos expressos nos PCN”.

Acreditamos que os PCN, assim como outras diretrizes curriculares propostas, podem servir comonexo entre as disciplinas ora referidas, de maneira a render frutíferas discussões sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores, resultando em questionamentos que extrapolam os limites físicos da universidade. Assim, o aluno-mestre é levado a desenvolver uma postura mais crítica e consciente a respeito do próprio uso linguístico-discursivo em domínios sociais tanto acadêmicos, quanto escolares.

No Quadro 2, apresentamos as disciplinas que constituem o desenho curricular do 6º período da referida licenciatura, seguidas de suas respectivas ementas.

Quadro 2. Disciplinas ofertadas no 6º período.

DISCIPLINAS	EMENTAS
Literatura Portuguesa do Romantismo ao Simbolismo	O surgimento do movimento romântico: tendências europeias. O romantismo português: contexto sociocultural. A poesia, a prosa e o teatro, no romantismo. Realismo: Contexto sociocultural. Questão Coimbrã. A geração de 70: novos questionamentos, caracterização e valorização estética. O simbolismo em Portugal.
Literatura Brasileira: do Romantismo ao Simbolismo	Obras e autores da literatura brasileira dos períodos romântico, realista, naturalista, parnasiano e simbolista.
História da Língua Portuguesa	Latim clássico e latim vulgar. Mudança linguística e metaplasmos. O galego-português. O português europeu. O português do Brasil.
Educação e Tecnologias Contemporâneas	Contemporaneidade e presentividade: ciberespaço; cibercultura; tecnologias intelectuais; aprendizagem colaborativa em rede; inclusão digital; as tecnologias de informação e comunicação e suas possibilidades nas novas relações com o saber e as mutações na educação presencial, ensino online, educação à distância, e-learning, a partir das políticas de incorporação das tecnologias na escola. Tecnologias e suas

	implicações na educação; gestão da comunicação e das mídias no ambiente escolar.
Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II	Planejamento de projetos e de aulas. Interdisciplinaridade e ensino de língua materna. Concepções de avaliação: classificatória, mediadora, diagnóstica. Ensino e aprendizagem de língua materna e literatura em turmas diferenciadas: educação de jovens e adultos; educação indígena; educação especial.
Gramática Normativa e Análise Linguística	Concepções de gramática. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Gramática no texto. Ensino de gramática.

Fonte: Projeto Político Pedagógico de Letras da UFT, 2009.

Em relação às disciplinas do 6º período elencadas, notamos que tendem a ter um perfil mais próximo, o que facilita a relação entre elas. Dentre tais componentes curriculares, vamos direcionar nossas reflexões especificamente ao intitulado “Gramática Normativa e Análise Linguística”. Esta disciplina pode dialogar perfeitamente com o que se espera desenvolver durante o *Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II*.

Pelo fato do estágio II ser destinado à prática de regência em salas de aula da educação básica, o professor formador espera que o aluno-mestre saiba problematizar com maior propriedade questões ligadas ao estudo da gramática e à prática de análise linguística na escola.

Entretanto, consideramos, inicialmente, o conflito de abordagens teóricas e metodológicas pelo título da disciplina focalizada. A ideia de gramática normativa está diretamente atrelada ao pensamento estruturalista historicamente marcado nas Licenciaturas em Letras. Durante anos, essa postura tem predominado nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Com a emergência de novas possibilidades de ensino, essa postura tem sido criticada por pesquisadores da área da linguagem, dando oportunidade à “análise linguística”, perspectiva mais interdiscursiva para o ensino dos mecanismos gramaticais da língua, com vistas às construções de sentido e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação a partir dos usos de elementos linguísticos (cf. SILVA, 2011).

Ao justaporem as duas perspectivas de ensino de língua materna mencionadas, percebemos um currículo em fase de remodelação, em que a formação do profissional de Letras reproduz o atual momento transitório dos paradigmas de investigação científica na era da complexidade (cf. MORIN, 2003; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). O paradoxo evidenciado na nomenclatura da disciplina nos serve como pista para compreendermos um mundo instável, onde a fluidez das relações entre as pessoas revela fenômenos transitórios nos domínios acadêmicos.

Historicamente, a disciplina ora referida mantém uma relação direta com a prática pedagógica na Licenciatura em Letras. Talvez seja esse ponto que a une tão claramente com a proposta do estágio supervisionado. Conflitos enfrentados pelo professor no momento de ensinar a língua materna são sempre assuntos largamente discutidos nas aulas de estágio. Por meio de uma parceria indisciplinar, tanto a disciplina “Gramática Normativa e Análise Linguística”, quanto “Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II” podem render ganhos ao professor em formação inicial, convidando-o a (re)criar possibilidades de ensino de língua materna a partir da problematização de elementos gramaticais-discursivos, conforme prevê, explicitamente, a ementa de ambas.

Repensar o papel do currículo na formação docente é pertinente para compreendermos as demandas de um mercado de trabalho que cobra, cada vez mais, professores que saibam refletir sobre sua função na sociedade. Podemos dizer que essas políticas curriculares caminham, mesmo que a passos lentos, para uma realidade cada vez mais próxima do pensamento pós-abissal, em que é possível “desenvolver a profissionalização, a formação docente e a prática docente, o que oportuniza, aos futuros profissionais, um espaço aberto de reflexão e discussão dos aspectos mais gerais do contexto no qual se insere” (ROCHA; PINTO; PINHO, 2013, p. 222).

Entendemos que a prática pedagógica, bem como seu planejamento, agrega valores de distintas áreas, sendo, pois, indisciplinar por natureza. Por isso, com a ideia de problematizarmos a prática do magistério, acreditamos que o fato de o licenciando acrescentar à sua regência elementos sobre mídias e análise linguística pode gerar ganhos para o processo de aprendizagem do aluno da escola básica.

O que estamos reforçando é que “as práticas pedagógicas de ensino, que se ancoram nos paradigmas reducionistas, não conseguem mais enfrentar as mudanças da contemporaneidade” (MORIN, 2011, p. 27). Portanto, apresentamos sugestões que possam otimizar a parceria do estágio com outras disciplinas, oportunizando a formação de um profissional mais disposto a dialogar com diversos saberes.

Finalmente, as ementas que visualizamos comprovaram a tentativa da universidade em se adequar ao fenômeno de mudança paradigmática, mesmo apresentando alguns resquícios da tradição da formação do profissional das Licenciaturas em Letras. Isso ilustra aquilo que alguns pesquisadores denominam de “reformismo curricular”, nos termos de Catani, Oliveira e

Dourado (2001). Isso é reflexo de uma sociedade em transição, que, constantemente, tenta se adequar às demandas construídas na vida cotidiana.

6. Considerações Finais

A matriz curricular que focalizamos nesta abordagem revela uma licenciatura em transição. Há uma tentativa de adequação à atual demanda do paradigma emergente da disciplina escolar Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, fortes resquícios tradicionais. A Língua Portuguesa, enquanto componente do currículo escolar, demanda um professor cada vez mais autônomo e conectado às outras áreas do conhecimento humano, ademais a linguagem, objeto de ensino da referida disciplina, atravessa todas as áreas do conhecimento.

Além disso, propõe que a postura docente convirja com a ideia de língua enquanto elemento sociosemiótico, logo social e historicamente marcado. Esta postura, por sua vez, não condiz com a noção puramente estruturalista da língua, que há muito tempo predominou nas aulas de língua materna no Brasil. Isso reflete a instabilidade do próprio homem do século XXI, marcado por relações instáveis, tal como nos mostra os estudos de Bauman (2004) ao nos apresentar uma visão sociológica das práticas de interação humanas em uma sociedade fluida.

Dessa maneira, nos mostramos coniventes com o pensamento ocidental das ciências humanas, que nos apresenta o currículo como instrumento que agrega valores não apenas pedagógicos, mas também enquanto articulador de questões culturais, políticas e ideológicas.

As instituições de ensino, especialmente as universidades, devem reconhecer que o pensamento abissal ainda impera entre as práticas pedagógicas, talvez, em menor escala que antes. Essa postura pode ajudar a repensar o papel das licenciaturas, bem como a maneira como esses cursos de formação de professores podem avançar na direção de uma postura mais indisciplinar.

Por fim, esperamos contribuir com as investigações sobre currículo ou políticas curriculares, de modo a permitir ao leitor a reflexão sobre o papel de diferentes disciplinas no desenho curricular dos cursos de licenciatura, tomando as análises que desenvolvemos aqui como pontos motivadores de novas construções¹⁰.

¹⁰ Expressamos aqui nossos agradecimentos à Profa. Dra. Maria José de Pinho e ao Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha pela leitura crítica realizada de um estudo preliminar que deu origem a este artigo. A responsabilidade por este manuscrito, porém, é completamente nossa.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. G. **Currículo: Território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. 374 f.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004. 87f.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000. 244f.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEEF)/MEC, 1998. 144f.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, n. 34, v. 11, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CALDERANO, M. da. A. Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: Formação no estágio curricular. **Textos FCC**. São Paulo: Fundação SEP/Carlos Chagas, 2014. 101f.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, nº 75, ano XXII, p. 67- 83, Agosto/2001.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A Prática como Componente Curricular na Formação de Professores. **Revista Educação**, Santa Maria, n. 2, v. 36, p. 203-218, maio/ago. 2011.
- GOMES-SANTOS, S. N. Praxeologia do currículo e formação docente: o caso do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 171-190.
- GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Teoria Acadêmica e Prática Profissional na Licenciatura em Letras. In: SILVA, W. R. **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012. p. 109-138.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, n. 53, v. 32, p. 1-25, 2007.
- LÜDKE, M. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, Ano XXII, p. 77-96, Abril/2001.
- MELO, L. C. **Representação de alunos-mestre em Relatórios de Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Inglesa**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Mestrado em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: Um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-106.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Editora Sulina, 2011. 120f.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128f.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 111f.

PEREIRA, I. C. A. Perspectivas Resilientes: Currículo e linguagem mediada pelas tecnologias digitais. In: SANTANA, J. *et al.* **Resiliências Educativas**. Goiânia/UEG: Editora América, 2013. p. 99-116.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, p. 57-69, Set /Out /Nov /Dez 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 280f.

ROCHA, D. R.; PINTO, I. M.; PINHO, M. J. Inovações Curriculares na Educação Brasileira: Avanços, retrocessos, ou nada disso! In.: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. **Resiliência, Criatividade e Inovação: Potencialidades transdisciplinares na Educação**. Goiânia/UEG: Editora América, 2013. p: 209-232.

ROCHA, D. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de linguística. In: AZEREDO, J. C. de. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 256-264.

ROCHA, J. D. T. O que quer um currículo? Perspectivas e desafios de “O que se quer” dos novos cursos interdisciplinares do Reuni da UFT. In: SANTOS, J. S. dos; ZAMBONI, E. (orgs). **Potencialidades Investigativas da Educação**. Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2010. p. 175-198.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352f.

SANTOS, B. S. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 79, p. 71-94, novembro 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 92 f.

SILVA, T. T. da. **O Currículo como Fetice: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 117f.

SILVA, W. R. **Reflexão pela Escrita no Estágio Supervisionado da Licenciatura: Pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2014. 136 f.

SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor em formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 27-52.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: EDUEM, 2011. 112f.

SILVA, W. R.; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do Estágio Supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V. et al. **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares**. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 181-206.

SIMÕES, D. A formação docente em letras à luz dos parâmetros curriculares nacionais: códigos e linguagens. In: AZEREDO, J. C. de. **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 112-117.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo/SP: Editora Ática, 1993. 95 f.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, s/v, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**. Dourados: UFGD, n. 15, v. 8, p. 13-32, 2014.

VASCONCELOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. de. Docência na Universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Revista Educação**, Santa Maria: UFSM, n. 2, v. 36, p. 219-234, maio/ago. 2011.

VENTURINI, I. V. G.; GATTI JÚNIOR, D. A Construção Histórica da Disciplina Escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, v. 1, p. 65-76, jan./dez. 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a Reflexão como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Revista Educação e Sociologia**, n. 103, v. 29, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Artigo recebido em: 04.11.2015

Artigo aprovado em: 11.01.2016

Domínios de Lingu@gem

Operações de Reescrita realizadas por alunos de 8ª série no Gênero Artigo de Opinião

Rewriting operations performed by students from 8th grade on Genre Opinion Article

Denize Terezinha Teis*

Fabiane Moser**

Mirtes Aparecida Teis***

RESUMO: As marcas de reelaboração textual demonstram que escrever é trabalho e manifestam a relação do autor com a linguagem e com a língua no processo de construção do conhecimento. Tais marcas indicam operações epilinguísticas e metalinguísticas do sujeito revelando certa consciência, ainda que fugaz, de suas escolhas. Desse modo, nosso objetivo, neste trabalho é mostrar as principais operações linguísticas realizadas na reescrita de textos produzidos por uma turma de 22 alunos de 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental, como resultado da aplicação de uma sequência didática do gênero artigo de opinião que previa a produção de um texto desse gênero a partir da temática “A televisão na vida das pessoas”. O trabalho pauta-se, teoricamente, no encaminhamento didático da sequência didática (SD), proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nas concepções de escrita, abordadas por Fiad & Mayrink-Sabinson (1991), Antunes (2003) e Costa-Hübes (2009) e nas operações de reescrita postuladas por Fiad (1991), Menegassi (2001) e Grande (2006). Os resultados mostram que as principais operações linguísticas mobilizadas, pelos alunos, na reescrita textual são apagamento, substituição, paráfrase, acréscimo e deslocamento e que a prática da

ABSTRACT: The practice of writing and rewriting text offers the speaker -author the opportunity to reflect on the language and how to systematize it. The brands of textual reworking show that writing is work and express the author's relationship to language and the language in the knowledge construction process. These marks indicate epilinguistic operations and metalinguistic revealing certain awareness of the subject, even if fleeting, of your choices. Thus, our goal in this work is to show the main language transactions in rewriting texts produced by a group of 22 students from 8th grade (current 9th grade) of elementary school as a result of application of a didactic sequence of the genre article opinion that called for producing a text of this kind from the theme "Television in people's lives". The work is guided, theoretically, in the educational forwarding of didactic sequence (SD) proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), in writing conceptions, addressed by Fiad & Mayrink - Sabinson (1991), Antunes (2003) and Costa-Hübes (2009) and the rewrite operations postulated by Fiad (1991), Menegassi (2001) and Large (2006). The results show that the main linguistic operations mobilized, by students, in textual rewriting are deletion, substitution, paraphrase, addition and

* Mestre em Letras pela UNIOESTE. Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – campus Pato Branco. Atua com as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

** Mestre em Letras pela UNIOESTE. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED).

*** Mestre em Letras pela UNIOESTE. Pedagoga na Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED).

reescrita textual oferece ao locutor-autor a oportunidade de refletir sobre a língua e a forma de sistematizá-la.

displacement and that the practice of textual rewriting offers speaker-author the opportunity to reflect on the language and how to systematize it.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião. Escrita; Reescrita. Ensino. Ensino Fundamental.

KEYWORDS: Opinion article. Writing. Rewriting. Education. Elementary School.

1. Introdução

Conforme Antunes (2003a, p. 54), considerar o estudo e a utilização da língua como um trabalho, implica em desmistificar que “somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse ‘dom’ [...]. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal”. Escrever é, pois, um processo trabalhoso que exige uma prática constantemente reflexiva por parte do sujeito autor, assim como uma concepção de texto como um trabalho linguístico discursivo, “processado por um enunciador num jogo que envolve escolhas, negociações de sentido e re-elaborações” (FERNANDES, 2007, p. 01).

Nessa perspectiva, um texto nunca é construído linearmente. Pode ser definido como um trabalho artesanal, pois implica em esboçar planos, refletir sobre os mesmos, escrever, riscar, apagar, corrigir, hesitar, inverter, flechar, sublinhar, anotar... A experiência com a língua ou, em outras palavras, o nível de competência linguística do interlocutor determina a profundidade desse trabalho artesanal. Quanto maior for sua experiência linguística, maior é sua consciência da não transparência da linguagem e dos processos que envolvem o trabalho de escrita e reescrita textuais.

O locutor-autor, para escrever, revisar e reformular o seu texto precisa, antes de tudo, poder se colocar como leitor de si mesmo, distanciar-se de sua primeira produção, tratá-la como objeto de reflexão. O trabalho de reescrita revela, desse modo, a importância da figura do interlocutor-leitor. Os enunciados são orientados para esse sujeito que, mesmo ausente fisicamente, é a voz presente no texto.

Assim, para que a atividade dialógica se elabore, é preciso, ao escrever, tomar um distanciamento do seu próprio dizer, colocando-se enquanto leitor de si mesmo, do seu próprio dizer, dos fragmentos do dizer em curso.

Tendo em vista as reflexões ora apresentadas e considerando a importância da reescrita textual, nosso objetivo, nesse texto, é apresentar os resultados de um trabalho sistemático com

o gênero artigo de opinião em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, no que concerne às operações de reescrita realizadas pelos alunos, sem a interferência do professor. Para tanto, discorreremos sobre o processo de aprendizagem da escrita e seu ensino a partir da perspectiva dos gêneros textuais e situaremos o trabalho que se insere em um contexto mais amplo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental.

2. O ensino da escrita a partir do gênero textual

Ensinar linguagem sob a perspectiva dos gêneros é ensinar o aluno a interagir por meio da produção de textos, orais e escritos, que atendam às necessidades de interlocução relativas às diversas situações de uso da linguagem. É conduzi-lo a reconhecer funcionalidade, marcas discursivas e estrutura composicional dos gêneros que circulam na sociedade. (COSTA-HÜBES, 2009b).

Dentre os diferentes objetivos que orientam o trabalho com o texto na sala de aula, Costa-Hübes (2009b) destaca a reprodução de situações reais de uso da língua por meio de textos orais e escritos.

Dieb (2013) afirma que o trabalho didático de reprodução de situações reais deve procurar alocar os alunos em uma situação o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação e que tenham um sentido para eles. Ao mesmo tempo, os estudantes devem compreender que estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer-aprender. Assim, aprender a escrever um determinado gênero textual implica que o aluno seja posto em contato com um repertório textual do gênero que está aprendendo e que lhe sirva de referência. Isso permite

que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas e reais: uma verdadeira explicação de um fenômeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um Guia Turístico; uma verdadeira receita culinária que possa ser feita em casa. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.70)

Para a concretização desse objetivo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a metodologia da “sequência didática” (SD), um conjunto de atividades sistematizadas que permite relacionar leitura, análise linguística, produção e reescrita de texto em função do mesmo gênero.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a proposta de SD é organizada em quatro eventos distintos:

- 1) Apresentação de uma situação de interação sociocomunicativa real. Objetiva fundamentar a necessidade de produção e aprendizagem relacionada a um gênero discursivo, oral e/ou escrito.
- 2) Produção inicial do gênero selecionado. O estudante elabora um texto (oral ou escrito), na tentativa de responder à situação de interlocução, proposta anteriormente. Essa produção inicial oferecerá ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o aluno tem do referido gênero discursivo.
- 3) Módulos. Consistem em abordar, de forma sistemática, a partir de conjuntos de atividades, os problemas revelados pela produção inicial. A avaliação diagnóstica possibilitada pela produção inicial define o ponto de intervenção do processo ensino-aprendizagem.
- 4) Produção final. Momento em que se coloca, novamente, o aluno, diante da situação de produção de texto (oral ou escrito), delimitada no início da SD. Esse momento revela o que foi apreendido ou não com os procedimentos adotados nos módulos, como também possibilita a realização, pelo professor, de uma avaliação somativa acerca do processo ensino-aprendizagem.

A respeito do ensino da produção textual, os autores destacam que:

[...] o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica. Constituindo-se o aprendizado da escrita uma aprendizagem social e os gêneros construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p.15)

Não se trata, portanto, apenas de permitir o acesso, o manuseio ou a produção de diferentes tipos de textos, mas de efetivar um ensino sistemático dos gêneros com os quais os estudantes interagem no seu cotidiano, explicitando-se “o conhecimento implícito do gênero” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 10).

Fiad & Mayrink-Sabinson (1991), compreende essa prática social de linguagem como “trabalho”:

A escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo constitutivo, pensamos a

escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades. (FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1991b, p.55).

A produção de textos como trabalho implica na compreensão de que não se trata apenas da reprodução do já dito, mas no movimento contínuo de sua reconstrução interna, cuja essência é a participação do sujeito em situações sociais do uso da linguagem. No momento da escrita, ocorre a refração dos sentidos que estão subordinados às reflexões necessárias do escrevente sobre o que dizer, por que dizer, para quem e que estratégias utilizar.

A escrita é uma prática que se desenvolve ao longo de um processo que ocorre em três etapas interdependentes e intercomplementares “vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita” (ANTUNES, 2003b, p. 54). A condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções.

A primeira etapa é o planejamento e corresponde às ações de delimitação do tema do texto, eleição dos objetivos, escolha do gênero, delimitação dos critérios de ordenação das ideias, prevenção das condições dos leitores e da forma linguística (mais ou menos formal) que o texto deve assumir.

A segunda etapa diz respeito à escrita propriamente dita, ao registro do que foi planejado. Nessa etapa são tomadas decisões de ordem lexical, sintático-semântica em conformidade com o que foi planejado em com as condições concretas da situação de comunicação.

A terceira etapa é a da revisão e da reescrita e corresponde ao momento de análise do que foi escrito, na qual se confirma se os objetivos foram atingidos, se se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica, se se respeitou aspectos da superfície do texto, como ortografia, pontuação divisão entre parágrafos.

Vê-se que o texto a ser produzido está inserido em um processo contínuo de interlocução, pois o escrevente o reformula, continuamente, em busca da adequação de seu enunciado à sua situação enunciativa. A revisão e a reescrita, assim, são procedimentos inerentes à prática social de produção de textos.

3. Contextualização do trabalho

Esse trabalho integrou as discussões realizadas pelo grupo de estudos “O ensino da gramática em uma perspectiva textual-discursiva”, no ano de 2010. O grupo em questão tinha como objetivo refletir sobre os procedimentos teórico-metodológicos para o ensino da língua portuguesa a partir da concepção interacionista de linguagem, adotando os gêneros do discurso como objeto de estudo da língua e o texto como unidade de sentido e ensino das práticas de leitura, análise linguística e produção textual¹.

Dessa prática formadora, da qual as autoras deste texto também fizeram parte, resultaram a produção e publicação de três Cadernos Pedagógicos (COSTA-HÜBES; BAÜMGARTNER, 2007a, 2007b e 2009a), organizados com o intuito de oferecer subsídio teórico e prático aos professores do Ensino Fundamental, quanto ao ensino da língua portuguesa em uma perspectiva sócio-histórica, contemplando a concepção interacionista de linguagem, adotando-se, para isso, a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)².

Nos três primeiros anos de trabalho, a preocupação do grupo foi de subsidiar os professores quanto ao trabalho com os gêneros do discurso, contemplando o ensino da língua

¹ O referido grupo de estudos realizava seus encontros na sede da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) e atuou, nesse espaço, entre os anos de 2006 a 2012 (depois disso o grupo passou a acontecer na UNIOESTE), sob a coordenação das professoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Fora vinculado a um projeto de formação continuada realizado no oeste do Paraná, desde 2006, e organizado pela AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) em parceria com as secretarias municipais de educação. Era constituído por professores municipais e/ou estaduais, coordenadores pedagógicos que atuavam em escolas municipais ou secretarias municipais de educação. Os encontros eram mensais e caracterizados por leituras e discussões sobre textos previamente encaminhados para leitura, relatos de experiências, elaboração de material didático, questionamentos sobre a prática de sala de aula.

² Essa proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, foi adaptada por Costa-Hübes (AMOP, 2007a) com o intuito de aproximá-la da realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta vem se materializando na publicação dos Cadernos Pedagógicos 01 e 02 (AMOP, 2007a; AMOP, 2007b) e no Caderno Pedagógico 03 (Costa-Hübes e Baumgärtner, 2009a). A proposta de adaptação consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero com atividades e exercícios que contemplam a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, antes da etapa da produção inicial (COSTA-HÜBES, 2009b).

portuguesa em uma perspectiva textual discursiva. No entanto, no decorrer da aplicação das sequências didáticas em sala de aula, constataram-se as dificuldades que, em geral, os professores possuem no trabalho com a reescrita textual dos textos produzidos por seus alunos. Assim, o grupo decidiu pesquisar e sugerir formas de encaminhamento para o trabalho de reescrita textual por meio de atividades de análise linguística realizadas a partir de textos produzidos por alunos.

Os referidos textos comporiam o quarto Caderno Pedagógico, cuja publicação não ocorreu, e foram produzidos por alunos de diferentes turmas e sobre diferentes gêneros. Houve um estudo sistemático do gênero a partir da aplicação de sequências didáticas por professores participantes do grupo de estudo ou por outros professores que se dispuseram a colaborar com o grupo, mesmo sem serem participantes desse projeto de formação continuada.

Nós optamos por desenvolver a sequência didática do gênero artigo de opinião em uma turma da 8ª série (atual 9º) de Ensino Fundamental de um município da região do oeste do Paraná³. Após realizado o trabalho de exploração do gênero artigo de opinião, a partir da sequência didática, deu-se a primeira produção textual (ou rascunho). Essa se baseou na seguinte proposta: “Escreva um artigo de opinião que aborde a temática ‘A televisão na vida das pessoas’, e argumente sobre as vantagens/aspectos positivos e/ou desvantagens/aspectos negativos desse veículo de comunicação e sua influência na vida das pessoas”.

A produção foi individual e os textos coletados foram guardados durante três dias, criando-se, assim, um distanciamento entre autor e texto produzido. Conforme Kato (1986), essa distância ajuda o locutor a perceber os possíveis problemas que prejudicam suas intenções iniciais. Ao reescrever seu texto, o autor, esgota seus meios até chegar às intenções pretendidas.

A orientação dada para a realização da reescrita textual (ou segunda produção) foi a de que os alunos lessem seus textos com atenção, levando em consideração as características do gênero produzido e estudadas em aulas anteriores.

³ A referida sequência didática trata-se do trabalho com a sequência didática “artigo de opinião” de TEIS, Denize; MOSER, Fabiane. Sequência didática: artigo de opinião. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BAÜMGARTNER, Carmem. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental: anos iniciais*, caderno 03. Cascavel: AMOP, 2009a. Embora essa sequência didática tenha sido elaborada para o trabalho com artigo de opinião no 5º ano do ensino fundamental, sua aplicação em turmas de oitava série justifica-se pelo fato de uma das autoras da sequência didática em questão, lecionar no sistema público estadual de ensino com a referida série e pretender verificar a aplicabilidade da proposta de trabalho com o referido gênero textual a partir de sequências didáticas.

Como a professora não realizou apontamentos dos aspectos que deveriam ser corrigidos nos textos de primeira produção, coube a cada aluno apreciar seu próprio texto. Isso permitiu, a partir da comparação entre os textos do rascunho e a reescrita, verificar quais aspectos textuais-discursivos e ortográficos que costumam ser contemplados, quando o professor não aponta, previamente, os principais problemas textuais.

Na sequência apresentamos os resultados referentes às principais operações de reescrita realizadas por uma turma de 22 alunos da 8ª série, comparando-se o rascunho (primeira produção) e o texto reescrito (segunda produção).

4. Análise dos dados

A análise comparativa dos textos de primeira e segunda produção permitiu evidenciar que as principais operações linguísticas realizadas, por ocasião da reescrita, referem-se a: aumento ou redução do número de parágrafos do texto; correção ortográfica; acréscimo ou eliminação de sinais de pontuação; apagamento de palavras ou expressões; substituição de palavras ou expressões por outras, provavelmente consideradas mais adequadas pelo autor; acréscimo ou eliminação de palavras, expressões ou orações; reformulação ou paráfrase de ideias; inversão da ordem de apresentação.

O aumento ou redução do número de parágrafos revela a preocupação do autor em melhorar a estrutura textual. Dos 22 textos analisados, três se caracterizaram pela redução, e dois pelo aumento do número de parágrafos no texto correspondente à reescrita.

Embora a correção ortográfica e o acréscimo ou eliminação dos sinais de pontuação sejam operações comuns e frequentes em atividades de reescrita, as modificações ortográficas ou relativas à pontuação não foram significativas comparando-se rascunho e reescrita dos textos analisados.

As dificuldades dos alunos relativas ao registro correto de uma palavra ou ao uso adequado da pontuação revelam a sua reduzida atividade de leitura, de escrita e de reescrita, e apontam para a importância de se fomentar práticas mais efetivas de leitura e de se insistir num trabalho sistemático dos conhecimentos relativos à ortografia e à pontuação.

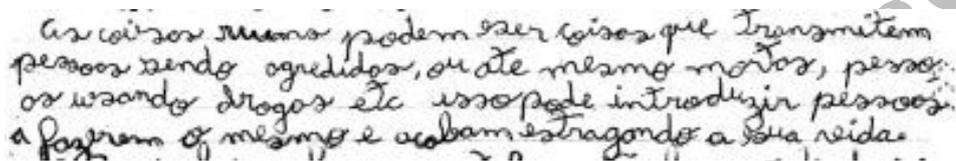
Na sequência, definem-se e ilustram-se as operações de apagamento, substituição, paráfrase, acréscimo e deslocamento, a partir de fragmentos textuais de rascunho e reescrita, tendo como base os estudos de Fiad (1991a), Menegassi (2001) e Grande (2006).

Apagamento

O *apagamento* consiste na eliminação de conteúdo ou expressão considerada inadequada, redundante ou supérflua. Pode ter extensões variadas, desde uma palavra até parágrafos inteiros.

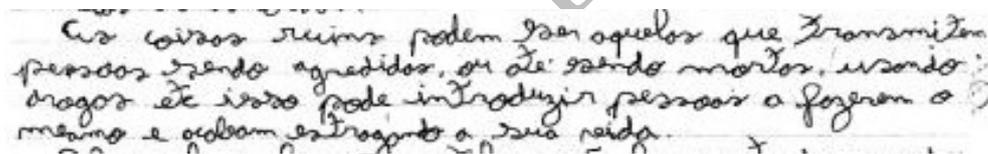
O fragmento relativo ao rascunho, no exemplo a seguir, apresenta um período de quatro linhas, com a palavra “*peessoas*” repetida três vezes. Dada a redundância pelo excesso de repetições, o autor procedeu com o apagamento da palavra na segunda vez em que foi registrada em sua primeira produção. Assim, na reescrita, a palavra foi omitida diante da expressão “*usando drogas*”.

Fragmento 1 – rascunho



As coisas ruins podem ser coisas que transmitem pessoas sendo agredidas, ou até mesmo mortas, pessoas usando drogas etc isso pode introduzir pessoas a fazerem o mesmo e acabam estragando a sua vida (texto 15).

Fragmento 1 – reescrita



As coisas ruins podem ser aquelas que transmitem pessoas sendo agredidas, ou até sendo mortas, usando drogas etc isso pode introduzir pessoas a fazerem o mesmo e acabam estragando a sua vida (texto 15).

A omissão da palavra “*peessoas*” diante de “*usando drogas*” pode ser justificada por esse termo ser facilmente recuperado pelo contexto linguístico, o que foi percebido pelo autor durante a reescrita.

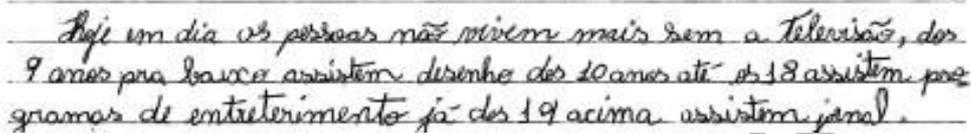
Destaca-se que o texto relativo à reescrita também foi melhorado pela percepção do autor quanto à redundância provocada pela palavra “*coisas*”. No rascunho, a palavra é registrada duas vezes, bem próximas uma à outra. Na reescrita, esse problema é solucionado pela substituição do termo redundante pelo anafórico “*aquelas*” resultando na oração “*as coisas ruins podem ser aquelas que transmitem pessoas sendo agredidas*”.

Por outro lado, na reescrita, não foram contempladas correções referentes à pontuação, e o verbo “*introduzir*” não foi substituído por “*induzir*”, que seria adequado para o contexto, permitindo a construção de sentido pretendida por seu autor.

Substituição

A operação de *substituição* consiste na substituição de uma ideia ou expressão por outra que o autor considera mais adequada. O exemplo a seguir demonstra essa operação:

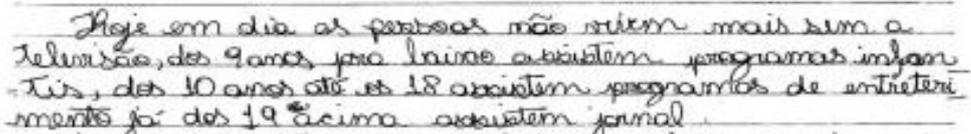
Fragmento 2 – rascunho



Hoje em dia as pessoas não vivem mais sem a televisão, dos 9 anos pra baixo assistem desenho dos 10 anos até os 18 assistem programas de entretenimento já dos 19 acima assistem jornal.

Hoje em dia as pessoas não vivem mais sem a televisão, dos 9 anos pra baixo assistem desenho dos 10 anos até os 18 assistem programas de entretenimento já dos 19 acima assistem jornal” (texto 11).

Fragmento 2 – reescrita



Hoje em dia as pessoas não vivem mais sem a televisão, dos 9 anos pra baixo assistem programas infantis, dos 10 anos até os 18 assistem programas de entretenimento já dos 19 acima assistem jornal.

Hoje em dia as pessoas não vivem mais sem a televisão, dos 9 anos pra baixo assistem programas infantis, dos 10 anos até os 18 assistem programas de entretenimento já dos 19 acima assistem jornal (texto 11).

A operação de *substituição*, nesse exemplo, consiste na alteração do termo “*desenho*” utilizado no rascunho, pela expressão “*programas infantis*”, grafada na reescrita, o que permitiu ao autor dar uma ideia de abrangência maior quanto ao conteúdo que as crianças assistem na televisão.

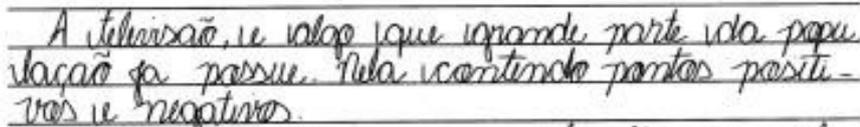
Embora o rascunho apresente problemas relativos à pontuação, na reescrita as correções correspondentes a esse aspecto limitaram-se ao acréscimo da vírgula, após “*programas infantis*”. A inadequação da grafia “*entreterimento*” - grafada com [r] ao invés de [n] que resultaria em sua escrita correta como “*entretenimento*” – sequer foi percebida pelo autor, o que nos leva a considerar que o aluno desconhece a escrita correta do termo e que realizou a hipercorreção ortográfica (CAGLIARI, 1999) influenciado pelo seu conhecimento da escrita do verbo infinitivo “*entreter*”, grafado, por sua vez, com [r].

Destacam-se também os dados utilizados pelo autor, para sustentar sua tese de que “*hoje em dia as pessoas não vivem mais sem a televisão*”. Os dados de que “*dos 9 anos pra baixo assistem programas infantis, dos 10 anos até os 18 assistem programas de entreterimento já dos 19 acima assistem jornal*”, baseiam-se tão somente no que o autor crê como verdade, a partir de suas observações, sem quaisquer constatações oriundas de pesquisas ou levantamentos confiáveis. A presença do senso comum nesse texto, além de não permitir justificar a tese defendida, fragiliza a argumentação e denuncia um problema de contradição, referida por Val (1991) como externa, pois os conhecimentos apresentados, no texto, são incompatíveis com aquilo que o leitor reconhece como verdadeiro e pertinente no mundo real.

Paráfrase

A *paráfrase* consiste na operação de reformulação que busca melhorar o que estava dito. Distingue-se da substituição por manter uma identidade semântica mais forte com o enunciado parafraseado. Enquanto a substituição representa uma operação sobre “não foi isso que eu quis dizer”, a *paráfrase* representa uma operação sobre “o que eu quis dizer”.

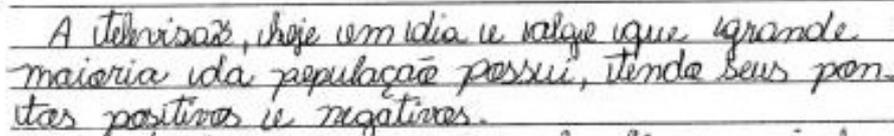
Fragmento 4 – rascunho



A televisão, e algo que grande parte da população já possui. Nela contendo pontos positivos e negativos.

A televisão, e algo que grande parte da população já possui. Nela contendo pontos positivos e negativos. (texto 7)

Fragmento 4 – reescrita



A televisão, hoje em dia e algo que grande maioria da população possui, tendo seus pontos positivos e negativos.

A televisão, hoje em dia e algo que grande maioria da população possui, tendo seus pontos positivos e negativos. (texto 7)

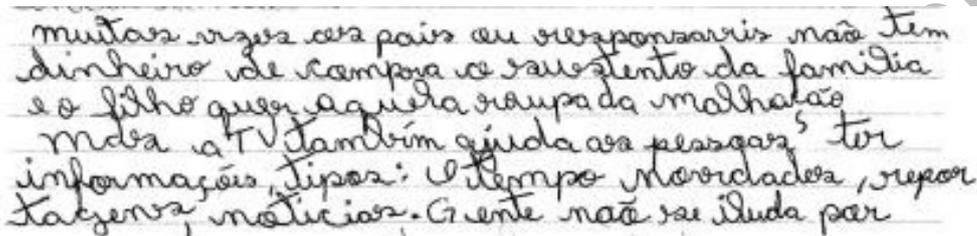
A tentativa de melhorar o que foi dito no rascunho, deu-se, na reescrita, pelo acréscimo da locução adverbial “*hoje em dia*” após “*a televisão*” e pela transformação de dois períodos da primeira produção em apenas um período na segunda produção. É provável que essa estratégia de redução de dois períodos em um tenha ocorrido em razão da percepção de a

segunda frase do rascunho não apresentar uma ideia completa e, desse modo, comprometer a compreensão da tese e articulação do texto.

Acréscimo

O *acréscimo* é a operação pela qual o autor complementa uma informação ou ideia que julga de difícil recuperação pelo leitor, ou simplesmente, acrescenta dados novos para exemplificar o que foi dito. É exemplo de *acréscimo* a reescrita a seguir:

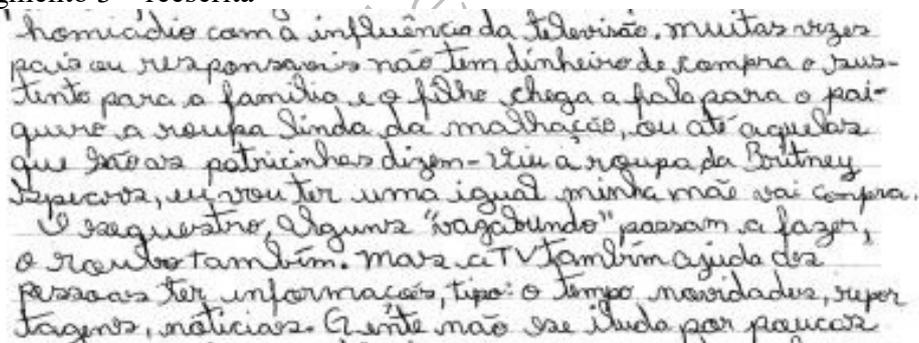
Fragmento 3 – rascunho



muitas vezes os pais ou responsáveis não tem dinheiro de compra e sustento da família e o filho quer aquela roupa da malhação mas a TV também ajuda as pessoas ter informações, tipos: o tempo, novidades, reportagens, notícias. Gente não se iluda por

Muitas vezes os pais ou responsáveis não tem dinheiro de compra o sustento da família e o filho quer aquela roupa da malhação. Mas a TV também ajuda as pessoas ter informações, tipos: o tempo, novidades, reportagens, notícias. Gente não se iluda por. (texto 10)

Fragmento 3 – reescrita



homicídio com a influência da televisão, muitas vezes pais ou responsáveis não tem dinheiro de compra e sustento para a família e o filho chega a fala para o pai quero a roupa linda da malhação, ou até aquelas que são as patricinhas dizem - Viu a roupa da Britney Spears, eu vou ter uma igual minha mãe vai compra. O sequestro, alguns "vagabundo" passam a fazer, o roubo também. Mas a TV também ajuda as pessoas ter informações, tipo: o tempo, novidades, reportagens, notícias. Gente não se iluda por poucas

...homicídio com a influência da televisão. Muitas vezes pais ou responsáveis não tem dinheiro de compra e sustento para a família e o filho chega a fala para o pai – quero a roupa linda da malhação, ou até aquelas que são as patricinhas dizem – Viu a roupa da Britney Spears, eu vou ter uma igual minha mãe vai compra. O sequestro, alguns “vagabundo” passam a fazer, o roubo também. Mas a TV também ajuda as pessoas ter informações, tipo: o tempo, novidades, reportagens, notícias. Gente, não se iluda por poucas”... (texto 10)

Como se observa, na segunda versão do texto, o autor realiza o acréscimo da estrutura “o filho chega a fala para o pai – quero a roupa linda da malhação, ou até aquelas que são as patricinhas dizem – Viu a roupa da Britney Spears, eu vou ter uma igual minha mãe vai compra. “O sequestro, alguns ‘vagabundo’ passam a fazer, o roubo também”, na tentativa de ilustrar a

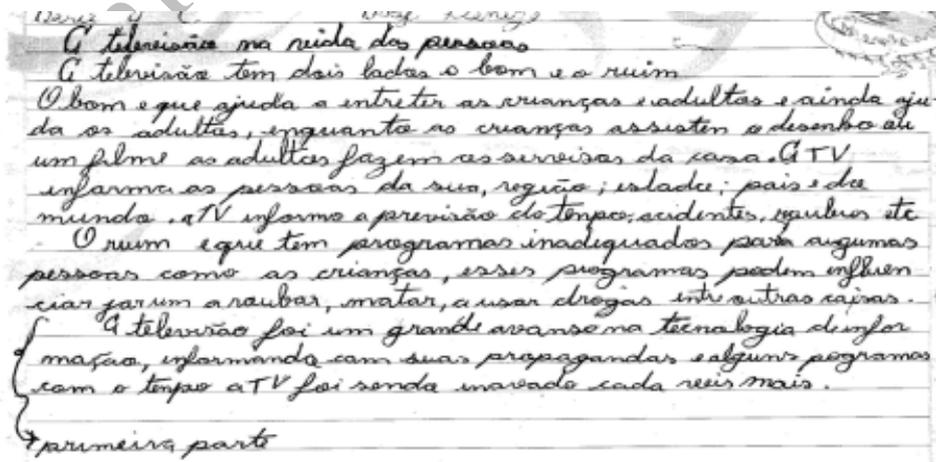
ideia expressa e dar força à argumentação pretendida. O acréscimo, em sua maior parte, consiste em passagens de discurso direto próprio de gêneros narrativos. Embora se possa, no artigo de opinião, serem usadas narrativas como estratégia argumentativa, escrita em terceira pessoa e, ainda, inserir citações a fim de dar objetividade aos argumentos (CUNHA, 2005), a forma como o discurso direto foi inserido no texto não contribui para dar consistência à argumentação. Ademais, rompe com a necessidade de formalidade linguística demandada pelo artigo de opinião. Além dos problemas de concordância e das marcas de oralidade decorrentes das passagens do discurso direto, destaca-se o uso do termo “vagabundo”, comum na fala dos adolescentes e, inegavelmente, inadequado para a formalidade requerida pelo gênero textual em questão. O texto apresenta, ainda, problemas relativos à pontuação.

No entanto, apesar da fuga às características do gênero desenvolvido, o texto caracteriza-se pela realização de *acréscimos* na reescrita, em relação ao fragmento correspondente ao rascunho. Pode ser compreendido como a tentativa de ilustrar como a televisão pode fazer a “cabeça do jovem” por meio de programas televisivos e personalidades tidas como referência para ele.

Deslocamento ou Inversão

O *deslocamento* ou *inversão* consiste na alteração da ordem de apresentação de uma ideia ou expressão. Dos 22 textos analisados, essa operação foi característica de apenas um texto, escaneado e transcrito na sequência:

Fragmento 5 – rascunho



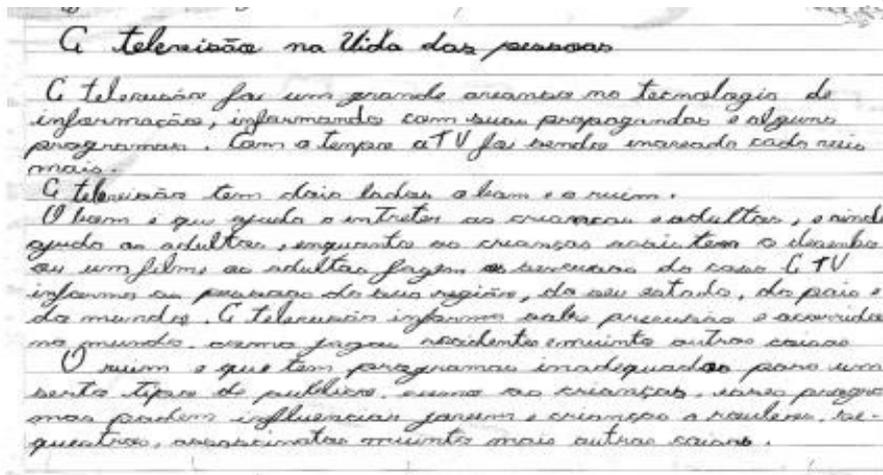
“A televisão na vida das pessoas
 A televisão tem dois lados o bom e o ruim

O bom é que ajuda a entreter as crianças e adultos e ainda ajuda os adultos, enquanto as crianças assistem a desenho ou um filme os adultos fazem os serviços da casa. A TV informa as pessoas da sua, região; estado; país e do mundo. a TV informa a previsão do tempo, acidentes, roubos, etc.

O ruim é que tem programas inadequados para algumas pessoas como as crianças, esses programas podem influenciar jovem a roubar, matar, a usar drogas entre outras coisas.

A televisão foi um grande avanço na tecnologia de informação, informando com suas propagandas e alguns programas com o tempo a TV foi sendo inovada cada vez mais".(aluno 17)

Fragmento 5 – reescrita



“A televisão na vida das pessoas

A televisão foi um grande avanço na tecnologia de informação, informando com suas propagandas e alguns programas. Com o tempo a TV foi sendo inovada cada vez mais.

A televisão tem dois lados o bom e o ruim.

O bom é que ajuda a entreter as crianças e adultos, e ainda ajuda os adultos, enquanto as crianças assistem o desenho ou um filme os adultos fazem os serviços da casa. A TV informa as pessoas da sua região, do seu estado, do país e do mundo. A televisão informa sobre previsão e ocorridos no mundo, como jogos acidentes e muito outras coisas

O ruim é que tem programas inadequados para um certo tipo de público, como as crianças, esses programas podem influenciar jovens e crianças a roubar, sequestros, assassinatos muito mais outras coisas”. (texto 17)

A operação de *inversão* nesse texto, composto de quatro parágrafos, deve-se ao *deslocamento* do último parágrafo do rascunho, para o primeiro parágrafo da reescrita. No rascunho, essa operação é anunciada pelo símbolo das “chaves” ({} que envolvem o último parágrafo do rascunho, seguida de uma flecha diante da qual está escrito “primeira parte”.

Na reescrita não foram realizadas correções ortográficas, porém ocorreram algumas adequações na pontuação. As marcas da oralidade podem ser confirmadas no registro de palavras como “*muinto*” e “*veis*”, uma vez que marca a nasalidade presente na fala em “muito” e a ditongação da fala em “vez”. Ainda em “veis”, observa-se o registro do desvozeamento da fricativa alveolar, que tende a ocorrer em fim de palavra na fala, ao ser trocado “z” por “s”. A repetição do termo “*televisão*” também revela as interferências da oralidade na escrita, uma vez que o uso repetitivo das mesmas palavras (redundância) é característico da fala.

As marcas das operações de reelaboração textual são sinais concretos de trabalho com o texto. Para Abaurre (2001), esses sinais concretos de trabalho com o texto apontam indiretamente para o fato de que o autor se move, nesses momentos, no interior do espaço dialógico onde já se anuncia a alternância de papéis de escritor/leitor. Ou seja, as marcas de reelaboração indiciam a construção que faz o autor, - ao colocar-se no lugar de leitor de sua escrita – dos seus virtuais leitores/interlocutores.

5. Considerações finais

Embora as alterações realizadas, pelos alunos, nos textos, referente à reescrita textual (segunda produção), não sejam satisfatórias no sentido de garantir a adequada textualidade que o leitor dos mesmos possa desejar, evidenciamos que houve, por parte dos sujeitos autores, um trabalho de reflexão sobre o seu dizer, indicando alguma preocupação com os possíveis leitores do seu texto. Compreendemos, assim, que qualquer episódio de reelaboração textual, é revelador de uma reflexão sobre a língua.

Os rascunhos, as versões sucessivas de um texto se constituem em um rico testemunho do trabalho de lapidação que o autor realizou sobre o seu dizer e revela que a escrita de um texto não é fruto de uma inspiração e nem de dom, mas sim de um trabalho artesanal que envolve reflexões sobre o que se diz, como se diz, para quem se diz..., assim, o outro é mais do que um mediador instrumental, ele é constitutivo do sujeito.

Cabe ao professor mostrar, aos seus estudantes, que a reescrita textual possui um papel de protagonismo no processo de produção textual, pois oportuniza o “retorno do produtor do texto a seu texto e/ou formas pontuais de intervenção para melhorá-lo” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 27). É no momento da reescrita que o estudante pode refletir a relação entre a escrita produzida e os propósitos comunicativos, a situação social de produção e os elementos discursivos e linguístico-discursivos constitutivos do gênero produzido. Por isso, o

professor deve oportunizar o distanciamento necessário, do aluno, em relação às suas produções, permitindo-lhe voltar ao seu texto, de maneira a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais.

É a confirmação dessa necessidade que buscamos evidenciar na experiência apresentada nesse artigo. No caso dessa pesquisa, demonstramos as interferências realizadas pelos estudantes apenas na segunda produção do texto. Dado o processo de reconstrução do texto oportunizado por cada momento de reescrita, se esses alunos tivessem realizado outras versões do texto - com ou sem a interferência do professor quanto aos aspectos a serem melhorados - tal como a terceira e quarta produções, constataríamos novas interferências realizadas na tentativa de melhorar o texto e atingir suas finalidades. No entanto, mesmo apresentando uma única versão da reescrita do texto, acreditamos termos possibilitado a compreensão do caráter de trabalho da produção textual e da importância da prática da reescrita para o aprimoramento do texto.

Ao lado das atividades de escrita e reescrita desenvolvidas em sala de aula, considera-se a importância do estímulo a ser dado à leitura, pois essa auxilia o aluno a apreender não apenas o conteúdo expresso, mas os recursos epilinguísticos e metalinguísticos necessários para a organização textual dos diferentes textos. A leitura e a reflexão resultante dessa, possibilita, por exemplo, o conhecimento da formalidade linguística necessária para a elaboração da escrita de um gênero textual, tal como o artigo de opinião, cujos fragmentos apresentamos nesse estudo. Permite que o estudante conheça e compreenda os elementos linguístico-discursivos que caracterizam os gêneros textuais, cuja produção escrita é solicitada tanto dentro quanto fora da escola.

Salientamos que nosso objetivo, nesse estudo, foi analisar os aspectos que costumam ser observados pelos alunos quando não há a interferência do professor por meio de apontamentos sobre os textos dos estudantes. No entanto, consideramos importante que intervenções também sejam feitas por outros interlocutores (pares, professores, pais), no processo de releitura e revisão de textos. Porém, cabe ao sujeito que escreve explorar as possibilidades e recursos que se apresentam, garantindo, assim, sua apropriação singular dos elementos linguísticos e discursivos e a tecelagem própria do seu dizer.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. (Org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: Educat/ Alab, 2001.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003a.

_____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003b.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

COSTA-HÜBES, T. C.; BAÜMGARTNER, C. **Seqüência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental- anos iniciais, caderno 01**. Cascavel: AMOP, 2007a.

_____. **Seqüência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental- anos iniciais, caderno 02**. Cascavel: AMOP, 2007b.

_____. **Seqüência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental- anos iniciais, caderno 03**. Cascavel: AMOP, 2009a.

_____. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. **Revista Confluências**, Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, Nº 35/36, p. 129-146, Rio de Janeiro, 1º sem./2009b.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIEB, M. A leitura na sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Veredas, 2013, p. 36-59.

DOLZ, J.; NOVERRZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, E. M. F. **A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia, 2007.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, p. 4, p. 91-97, jan. 1991.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

GRANDE, É. M. T. **Processos de revisão e reescrita em textos narrativos de alunos de quinta série do ensino fundamental**. Tese de doutorado. UNESP – Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

VAL, M. G. C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Artigo recebido em: 27.09.2015

Artigo aprovado em: 18.01.2016

Ergatividade x transitividade: um estudo em construções médias em artigos científicos de diferentes áreas do conhecimento

Ergativity x transitivity: a study of middle constructions in scientific articles from different areas

Fernanda Beatriz Caricari de Morais*

RESUMO: Este artigo analisa as construções médias utilizadas em artigos científicos em diversas áreas do conhecimento, coletados aleatoriamente da plataforma Scielo. Com base na perspectiva da Sistêmico-Funcional (HALLIDAY 1985, 1994) e Halliday & Matthiessen (2004), as construções encontradas são analisadas, procurando descrevê-las com base nas escolhas dos Meios e no contexto em que ocorrem nos artigos. As ocorrências foram obtidas através do uso de ferramentas computacionais do programa WordSmith Tools (Scott, 2008), que possibilitaram o trabalho com grande número de textos. A análise revela que essas construções são utilizadas em diferentes seções para se apagar a identidade do autor ou de outros autores citados nos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Ergatividade. Construções médias. Clítico 'se'. Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT: This article analyses middle constructions used in scientific articles in different areas, randomly collected from the Scielo platform. According to the Systemic-functional perspective (HALLIDAY 1985, 1994) and Halliday & Matthiessen (2004), the constructions found are analyzed, describing the choices of Medium in the context of the articles. The constructions were obtained through a computer program WordSmith Tools (Scott, 2008) that can be used with a large number of texts. The analysis shows that the ergative constructions are used in different sections in the articles, hiding the identity of the author or other authors mentioned in the texts.

KEYWORDS: Ergativity; Middle constructions. Clitic 'se'. Systemic Functional Linguistics.

1. Introdução

Este artigo analisa como as construções médias são utilizadas em artigos científicos de diversas áreas do conhecimento; para isso, utilizou-se o *corpus* do projeto SAL¹ (*Systemics Across Languages*), formado por 1225 artigos científicos escritos em língua portuguesa,

* Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC/RJ). Email: fernandacaricari@gmail.com

¹ O projeto SAL (*Systemics Across Languages*) é desenvolvido em parceria com pesquisadores da China, Argentina, México e Tailândia que procuram entender as características específicas e universais que partilham as línguas.

coletados aleatoriamente do *Scielo*, plataforma digital que contém periódicos nacionais bem avaliados pela Qualis².

O que motivou este estudo foi a pesquisa de doutorado (Autor, 2013) que teve como foco o uso do clítico ‘*se*’ em artigos científicos de diversas áreas do conhecimento. Nessa pesquisa, foram analisadas construções com esse clítico, com exceção do *se* conjunção e o *se* pronome reflexivo, que possuem funções claras e que não estão ligadas à omissão de um participante.

A tese analisou as construções com *se* ligadas à impessoalidade, ao desfocamento de agente (em termos sistêmico-funcionais, o Ator, o Dizente, o Existente, etc.), bem como a sua renúncia no texto ou em descrições (em construções relacionais e existenciais); buscando-se as implicações nos textos e suas funções nas diferentes seções dos artigos científicos.

A impessoalidade pode ser explicada como um fenômeno característico da linguagem científica, que prima em ser sintética e com foco nas ações, nos processos que envolvem as pesquisas e não em quem as fez.

As *construções médias*, foco deste artigo, não possuem um participante explícito; a oração parece ocorrer sozinha, sem um participante com caráter de Agente. Dessa forma, não há representação de nenhum pesquisador. Essas construções são utilizadas para apresentar o objetivo da pesquisa, introduzir um conceito teórico, descrever aspectos metodológicos ou, ainda, descrever resultados obtidos. Como o exemplo:

A presente pesquisa **se desenvolve** nessa linha... (odrdp14.1).

Construções como essas são analisadas com foco nos seus contextos de uso e nas seções dos artigos em que ocorrem, para assim compreender como as construções médias são utilizadas no gênero artigo científico, mais especificamente, no *corpus* de estudo desta pesquisa. Primeiramente, este artigo, apresenta a teoria de linguagem adotada, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) de Halliday (1985, 1994) e Halliday & Matthiessen (2004), base da análise das ocorrências extraídas pelas ferramentas computacionais do programa *WordSmith*

² A nota *Qualis* é uma classificação feita pela CAPES dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos, cujo objetivo é atender às necessidades específicas da avaliação da pós-graduação realizada por essa agência.

Tools (SCOTT, 2008), que fornecem dados estatísticos e listas com a palavra de busca destacada (neste caso, o clítico *se*); maiores detalhes são descritos nos procedimentos metodológicos.

2. A abordagem Sistêmico-Funcional da linguagem

A abordagem sistêmico-funcional da linguagem, segundo Halliday, prefere ver a linguagem como um evento interativo, como um processo, uma troca social de significados, em contextos específicos de situação. Conforme a teoria, a análise do discurso contribui para a compreensão do texto, visando mostrar como e por que o texto transmite significado da maneira como o faz, e também se relaciona com a avaliação do texto, procurando mostrar por que o texto é ou não efetivo para os seus propósitos (HALLIDAY, 1994, p. 15).

A linguagem é vista como prática social, cujo uso é motivado por uma finalidade. Nessa perspectiva, a LSF estuda as maneiras pelas quais as pessoas utilizam a linguagem para atingir determinados objetivos em situações específicas dentro de uma sociedade (HALLIDAY, 1985, p. 4). A linguagem é vista como um recurso usado pelos seres humanos para criar significados.

Quando um texto (oral ou escrito) é produzido, são realizados três tipos de significado simultaneamente. Significados relativos à representação da experiência através da língua; significados relativos às representações de poder e solidariedade, atitudes em relação ao outro e os papéis sociais assumidos e significados relativos à organização do conteúdo da mensagem, relacionando o que se diz ao que foi dito. Na LSF, cada um desses tipos de significado está relacionado a uma metafunção da linguagem *ideacional*, *interpessoal* e *textual* (HALLIDAY, 1985, 1994, 2004).

A metafunção ideacional pode ser explorada por dois aspectos: através da metafunção lógica, que fornece recursos para entender a complexidade da oração e da metafunção experiencial que é a estrutura funcional interna das configurações experienciais da oração. A realização desse sistema experiencial ocorre através do sistema da transitividade que permite distinguir nitidamente “aquele que faz” e “aquele a quem se faz”.

Essa distinção pode ser vista de uma outra perspectiva, focalizando o fato de que os processos podem acontecer por si mesmos ou serem provocados. Essa perspectiva é chamada de ergatividade pela abordagem Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994) e HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004). Sabe-se que estudiosos de outras correntes teóricas têm outra definição para ergatividade, porém esta distinção não será discutida em maiores

detalhes por não ser objetivo principal deste artigo que é descrever como as construções médias são utilizadas como forma de impessoalização.

É importante destacar que se entende, neste estudo, que as *construções médias* são os casos em que o Meio (objeto, em termos tradicionais) de uma oração intransitiva pode ser tratado como Meta de uma oração transitiva, sendo a Meta diferente do Ator, no caso de o processo ser material.

A língua, vista pela perspectiva ideacional, tem como foco o conteúdo da mensagem. Thompson (1996, p. 76-77) discute que, para a perspectiva experiencial, a língua contém uma série de recursos para se referir às entidades no mundo e às maneiras como essas entidades atuam ou se relacionam com outras. A língua reflete a visão de mundo do falante/escritor, envolvendo ações/acontecimentos (verbos), coisas (substantivos), que podem ter atributos (adjetivos) e detalhes de lugar, tempo, etc. (advérbios).

O uso de rótulos funcionais permite indicar o papel de cada elemento na representação, ou seja, descrever o conteúdo da mensagem em termos de Processos que envolvem Participantes e certas Circunstâncias, como exemplifica a ocorrência abaixo:

<i>Nós</i>	<i>fizemos</i>	<i>os levantamentos</i>	<i>no final da época da chuva. (encbml).</i>
<i>Participante (Ator)</i>	<i>Processo material</i>	<i>Participante (Meta)</i>	<i>Circunstância</i>

Toda oração dominante inclui ao menos um participante, que é realizado pelo grupo nominal. No caso acima, o participante é o Ator (Agente da oração). As circunstâncias são realizadas pelos grupos adverbiais ou orações preposicionadas. Enquanto os processos são, tipicamente, realizados pelo grupo verbal da oração que, para essa perspectiva, é o componente central da mensagem.

Como dito, os processos materiais representam as experiências do mundo exterior; são os processos do *fazer*. Thompson (1996, p. 79) descreve o processo material como o processo mais saliente que envolve ação física: *correr, cozinhar, sentar-se etc.* O que faz esse tipo de ação é chamado *Ator* e todo processo material tem um, mesmo quando ele não está mencionado na oração. Em muitos casos, a ação é representada afetando ou sendo feita a um outro participante, chamado de Meta. Outros participantes podem ser encontrados com esses processos, como: Escopo, o Receptor e o Cliente, porém não são destacados neste artigo, pois

não ocorrem em construções médias que possuem apenas um participante, o Meio, entidade pela qual o processo se realiza. Este último é um participante obrigatório e, no exemplo a seguir, o Meio é *a interação*.

<i>A interação</i>	<i>se desenvolveu</i> (Delta007)
Meio	Processo

O núcleo da oração, formado pelo Processo e o Meio, é o que determina o alcance das opções disponíveis para o restante da oração. O exemplo seguinte representa um campo semântico pequeno que pode ser realizado por uma oração sozinha: *A interação se desenvolveu*, ou em conjunto com outros participantes ou funções circunstanciais: *A interação se desenvolveu na sala de aula*, em que a circunstância de lugar (advérbio) *a sala de aula* foi acrescida.

O processo pode ser representado como causado por ele mesmo (*self-engendering*), porém Halliday & Matthiessen (2004, p. 290) discutem que, no mundo real, há sempre uma causa externa, mas, na semântica da língua, a oração *A porta se fechou*, por exemplo, é representada como causada por ela mesma.

Segundo o autor (op. cit.), provavelmente todos os sistemas transitivos, em todas as línguas, são uma mistura dos dois modelos semânticos – o transitivo e o ergativo. O ergativo é uma interpretação nuclear; uma oração sem característica de agenciamento não é ativa, nem passiva, mas sim média. A oração com agenciamento é não-média ou efetiva quanto à agenciamento. A oração efetiva pode ser operativa ou receptiva em voz. Na oração operativa, o sujeito é o Agente e o Processo é realizado por um grupo verbal ativo. Na receptiva, o sujeito é o Meio e o Processo é realizado por um grupo verbal passivo: “*A AC se filia a uma tradição hermenêutica*” (Delta027).

Os modelos ergativo e transitivo não representam diferentes formas de subcategorizar processos, mas formas complementares de construção da experiência em uma língua. O critério gramatical serve de suporte para a classificação dos processos em diferentes tipos semânticos.

A semântica do modelo ergativo é a causação (*causation*): “O Processo é representado como se tivesse ocorrido sozinho ou ocorreu pela ação de uma força externa?” (HALLIDAY, 1985, p. 147). Note-se que no primeiro exemplo (*O experimento se desenvolveu*) a natureza da

própria produção do processo é explicitamente marcada pelo clítico *se*. Segundo a perspectiva ergativa, a variável é a presença ou ausência do Agente. A oração que representa um processo causado por ele mesmo (*self-caused process*) sem o Agente é chamada de média. O núcleo da estrutura experiencial dessa oração é Processo + Meio. O Meio (*A interação*), participante mais nuclear, é o único participante em que o processo é realizado; é a função essencial para a realização de qualquer processo. De outra maneira, a oração que representa um processo ocasionado por alguma causa externa (por um Agente) é efetiva.

A semântica do modelo transitivo é a extensão: “*O Ator (Agente, em termos tradicionais) está comprometido no processo? O processo se estende para além do Ator? para alguma outra entidade?*”, “*O processo está direcionado a outro Participante?*” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 287). Assim, nessa perspectiva, a variável é a presença ou não da Meta, como nos exemplos em que a Meta (objeto, em termos tradicionais) é a *interação*:

- I. A interação se desenvolveu.
- II. O professor desenvolveu a interação.

A natureza produtiva do clítico permite que muitos verbos sejam utilizados em construções médias. Cafarrel (2006, p. 61) aponta que essa é uma característica importante da língua francesa e que pode ser relacionada com uma mudança semântica na língua, do transitivo para o ergativo.

Acredita-se que essa relação ocorra também em língua portuguesa. Por isso, o interesse deste artigo é descrever o papel que o clítico *se* desempenha, em uma amostra composta por artigos científicos da área de Linguística, na alternância entre os sentidos ergativo / não-ergativo.

As construções médias são mais evidentes em alguns registros ou tipos de texto, conforme Halliday & Matthiessen (2004, p. 285) explicam. Por exemplo: na análise de registros científicos ou em “*hard news*” (reportagem de acidentes, desastres, etc.), a interpretação do Processo como tendo ou não um causador externo na combinação do Processo + Meio promove mais *insight* do que a interpretação do processo como extensão ou não além do Ator/Agente.

3. Procedimentos metodológicos e de análise

Para analisar as construções médias utilizadas nos artigos acadêmicos, utilizou-se o *corpus* do projeto SAL com 1225 artigos científicos selecionados aleatoriamente da plataforma

digital *Scielo* que contém revistas científicas de diversas áreas. Para efeito de organização, o *corpus* de estudo foi organizado em diferentes pastas de acordo com a classificação de áreas usada pelo SciELO, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Número de artigos por área do conhecimento

Área	No. de artigos
Ciências da saúde	750
Linguística, Letras e Artes	119
Engenharias	148
Ciências exatas e da terra	68
Ciências agrárias	49
Ciências biológicas	47
Ciências sociais aplicadas	44
Total	1225

Como se pode observar no quadro 1, não houve a preocupação de ter o mesmo número de artigos em cada área do conhecimento. O quadro 2 apresenta informações sobre o *corpus*:

Quadro 2: Características do *corpus* de estudo.

Textos	1225
Total de palavras	5.176.335
Total de palavras diferentes	118.411
Número de orações	254.640

O quadro 2 foi compilado a partir dos dados fornecidos pela ferramenta *wordlist* (lista de palavras) do programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008) que, além de compilar a lista de palavras do *corpus*, foi usado também para fazer concordâncias que permitem visualizar o contexto das palavras escolhidas, por meio da ferramenta *concordance* (concordanciador).

A análise dos dados foi feita a partir do levantamento das ocorrências do clítico *se* no concordanciador, eliminando as correspondentes a usos condicionais ou reflexivos e separando as demais. As ocorrências resultantes foram agrupadas para análise a partir de testes de significado, por exemplo, os rephraseamentos possíveis: passiva, estativa ou média.

Para este trabalho, selecionaram-se as ocorrências que permitiam rephraseamentos para construções estativas (I) e passivas (II), ou seja, ocorrências de verbos que ligados ao clítico *se* representam ações que parecem ter ocorrido sozinhas, sem a ação de um participante humano, como exemplificam as construções abaixo:

Ocorrência (média): Essa descrição **se baseia** na pesquisa de campo.... (25266).

I (estativa): Essa descrição **está baseada** na pesquisa de campo...

II (passiva): Essa descrição **foi baseada** na pesquisa de campo...

Dessa forma, a metodologia quantitativa é usada para servir de ponto de partida e complementar a análise qualitativa, baseada nos pressupostos da LSF, que procura ver o sistema linguístico em termos de sua função na sociedade, portanto entender os seus contextos para entender as preferências e os significados dos usos do se em construções médias e das características das comunidades que as utilizam.

Sabe-se que, nas construções médias, segundo os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, há uma clara impessoalização no processo. O item lexical em posição de participante (inanimado) é representado como se fosse o responsável pela ação.

No entanto, sabe-se que, no mundo real, há sempre uma causa externa, isto é, alguém ou pessoas responsáveis por determinada ação. Assim, pode-se pressupor que as construções equivalentes a A seriam B e C:

A. Essa descrição **se baseia** na pesquisa de campo.... (25266).

B. O autor **baseou** essa descrição na pesquisa de campo....

C. Essa descrição **foi baseada** na pesquisa de campo...

Em B, há um Ator (*autor*) expresso que age sobre uma Meta (*essa descrição*). A interpretação transitiva é linear e sua função pode ser definida pela extensão da Meta (processos materiais), Alvo (processos verbais) ou Fenômeno (processos mentais). Na oração C, há uma oração passiva sem Agente explícito, porém a participação é pressuposta.

4. Análise das construções médias

A análise das construções médias, em artigos científicos em que o clítico *se* ocorre, permitiu organizar, no quadro abaixo, os verbos mais utilizados nessas construções:

Quadro 3. Verbos utilizados nas construções médias.

Verbo	Tipo	Frequência
1. Destacar	Material	755
2. Constituir	Material	460
3. Basear	Material	371
4. Desenvolver	Material	361

5. Caracterizar	Material	345
6. Estabelecer	Material	311
7. Transformar	Material	255
8. Relacionar	Material/Mental	232
9. Construir	Material	226
10. Comportar	Comportamental	224
11. Revelar	Verbal	218
12. Formar	Material	186
13. Propor	Verbal	143
14. Opor	Material	143
15. Apoiar	Material	137
16. Diferenciar	Material	134
17. Fundamentar	Material	104
18. Adequar	Material	91
19. Dividir	Material	89
20. Explicar	Verbal	84
21. Justificar	Material/Verbal	80
22. Atribuir	Material	79
23. Determinar	Material/Verbal	77
24. Associar	Material	77
Total	-	5182

O quadro 3 mostra a frequência dos verbos utilizados nas construções médias; muitos deles ocorrem, ainda, em construções com desfocamento de participante, porém, restringiu-se esta análise às construções médias com processos materiais, verbais e comportamentais.

A escolha das construções médias permite um distanciamento maior do autor. Ao utilizar um participante inanimado como responsável pelo acontecimento, o autor deixa de mencionar o verdadeiro responsável, conforme ocorrências abaixo:

1. O estado de Santa Catarina **destaca-se** pela predominância de indicadores positivos, sendo uma das unidades da Federação com menor número de municípios com indicadores de extrema exclusão social (índice menor do que 0,4). (25919).
2. A comunidade de Lustral **destaca-se** principalmente nas variáveis Interações sociais (x1); Participantes por associação (x5); Número de Associações (x6); Escolas, postos de saúde (x7) e Comunidade e instituições (x8). (econ17).
3. Deve-se assinalar que nenhum país **se desenvolveu** ou se mantém

desenvolvido — tal como os Estados Unidos, a França ou a Alemanha — ou entra em rota de desenvolvimento — tais como alguns países asiáticos — sem um projeto claro que expressasse o sentimento de nação. (econ40).

Pode-se rephrasear as ocorrências 2 e 3:

2'. Algo causa a comunidade de Lustal **ficar destacada**....

2''. As variáveis causam a comunidade de Lustal **ficar destacada**....

3'. Deve-se assinalar que nenhum país **ficou** ou se mantém desenvolvido....

3''. Deve-se assinalar que nenhum país se **tornou** ou se mantém desenvolvido....

Nota-se que os participantes das ocorrências não são humanos e, mesmo com essas construções feitas, não seria possível saber o que seriam os Atores.

Porém, em outras construções, pode-se pressupor que, nas orações transitivas, os atores seriam os pesquisadores que optaram por focalizar o trabalho e não suas participações:

4. O objetivo deste artigo é revelar como **se desenvolveu** essa pesquisa e levantar questões relativas ao comportamento desses jovens, bem como esclarecer uma possível relação com as chamadas "gangues de jovens" e o envolvimento de jovens pertencentes às classes média e alta na prática de homicídios. (25362).
5. O presente estudo **se baseou** na comprovação da eficácia da ONC para a realização da metodologia, além do fato de termos utilizado o espelho como referência externa, já que em pesquisas nas quais foram feitas comparações de métodos com e sem espelho para a orientação da cabeça, notou-se que, quando foi utilizado, houve menor variação na posição da cabeça. (odrdp8).
6. A presente pesquisa **se desenvolve** nessa linha, com intenção de contribuir para o entendimento do crescimento facial no Padrão II aquilatado pela cefalometria. (odrdp14.1).

A escolha dos Meios (*pesquisa, presente estudo e presente pesquisa*) contribui para a apresentação do tipo de pesquisa realizado e eles permitem a elaboração de pares transitivos, conforme proposta de Halliday & Matthiessen (2004, p. 289), em que os Atores são os pesquisadores dos artigos:

4'. O objetivo deste artigo é revelar como **desenvolvi/desenvolvemos** essa pesquisa e levantar questões relativas ao comportamento....

5'. **Baseei/Baseamos** o presente estudo na comprovação da eficácia da ONC para

a realização da metodologia....

6'. **Desenvolvo/Desenvolvemos** a presente pesquisa nessa linha....

Muitas vezes, as construções médias são utilizadas na descrição dos resultados da pesquisa:

7. No experimento A, thiodicarb **se destacou** em relação à testemunha e fipronil. Os tratamentos com carbofuran, thiamethoxam e imidacloprid + carbofuran também foram significativamente superiores ao fipronil, sem diferir da testemunha. (25729).
8. Devido ao teor de K no solo (1,5 mmolc dm⁻³) estar em nível baixo (SILVA e RAIJ, 1996), considerando a época tardia de instalação do experimento e ainda o clima desfavorável durante o ciclo, o algodoeiro não **se desenvolveu** adequadamente. (25522).
9. A correlação entre as estimativas de h₂ foi baixa, indicando que a estimativa da contribuição dos locos em heterozigose não **se caracterizou** como bom indicador da variabilidade potencial da população. (25929).

Ao optar por essas construções, os autores colocam em posição temática informações já dadas, avaliando-as com base nos experimentos realizados, criando construções intransitivas. Um tipo de uso do clítico *se* ocorre com a utilização de orações relacionais (*se* em construções agnatas – categoria de Autor (2013a)), porém com significado diferente, uma vez que, na oração relacional, uma qualidade ou uma característica semelhante é atribuída a uma entidade, o participante não tem status de Agente, não agindo sobre um outro participante. Assim, nessas construções, o participante (Meio) está em posição de sujeito e parece estar envolvido na ação, mesmo sendo um participante inanimado.

Essas construções são muito utilizadas na descrição de aspectos metodológicos do estudo:

10. A amostra **constituiu-se** de 52,4% de respondentes do sexo masculino e 47,6% do sexo feminino, com idades entre 18 e 48 anos (média = 24 anos, d.p. = 5,4). (25913).
11. Esse grupo **se divide** entre trabalhadores que valorizam os princípios de distribuição de renda e gestão democrática e os que consideram a ES um meio de aumentar as vagas de trabalho. (econ46).
12. Essa descrição **se baseia** na pesquisa de campo desenvolvida por mim desde

2002 junto às emissoras Globo, Bandeirantes, SBT e RedeTV!, nas quais pude acompanhar a gravação de diversos programas, além de estabelecer um diálogo com seus profissionais. (25266).

Tanto em 10, como em 11, tem-se a descrição dos grupos pesquisados. No primeiro, os pacientes voluntários que se submeteram ao tratamento e, no segundo, os trabalhadores entrevistados na pesquisa. Em 12, apesar de haver *essa descrição* como Meio, há também uma passiva a seguir com o Ator expresso (*por mim*).

Equipamentos e procedimentos utilizados também são descritos por meio das construções médias:

13. Esses parafusos se assemelham a mini-implantes e são colocados diretamente no osso através da gengiva - elásticos ou fios de aço **se apoiam** nos parafusos. (odrdp15.11).
14. A justificativa da utilização **se atribui** ao fato de o aparelho possuir mais recursos operacionais e menores restrições às condições de operação que o utilizado nas duas primeiras campanhas. (c.agra13).

Em 13 há a descrição de como são os materiais utilizados na pesquisa. Ao representar os eventos como espontâneos, o autor se exime da responsabilidade, declarando apenas um fato. É importante notar que, em 13, há o processo *assemelhar* que, a primeira vista parece ser uma construção média, no entanto, é uma construção reflexiva, pois não há um Agente externo apagado, por isso rephraseando a construção, tem-se: os parafusos se assemelham uns aos outros.

As construções médias podem ser encontradas também na resenha teórica dos artigos:

15. A teoria da mediação do texto **se constrói** a partir de uma teoria do signo e da língua: é-lhes correlata, porém sem se confundir com elas, justamente por sua natureza referencial. (25456).
16. A filosofia somente pode ser bem ensinada se ela **se determina**, e ao se determinar ela se torna evidente, comunicável. (25480).
17. O conceito de gênero **se estabelece** entre nós como uma ferramenta de teorização e de explanação (cf.: Bunzen 2006:153) sobre como a linguagem funciona associada a objetivos e atividades para criar e recontextualizar interações sociais. (Idg009).
18. Vimos com Bardin que a AC **se constitui** no início do século XX nos

Estados Unidos, sob a influência do behaviorismo. Devemos, pois, nos voltar para o panorama da América do Norte na primeira metade do século XX, ou, mais especificamente, no período entre guerras.... (Idg027).

Na escolha dessas construções, pode-se pressupor que o leitor, por fazer parte da mesma comunidade discursiva, compartilha dos mesmos conhecimentos e, por isso não é necessária uma construção transitiva com Atores explícitos ou, ainda, esses já foram mencionados anteriormente no artigo e, por isso, não é necessário mencioná-los novamente.

Nos artigos científicos, as construções médias são utilizadas na discussão de conceitos na seção fundamentação teórica:

19. Este [individualismo interativo] **se diferencia** do individualismo metodológico convencional – que deduz a ordem de escolhas racionais de indivíduos – sob dois aspectos principais. (econ30).
20. Essa interpretação **se fundamenta** nas construções em que, além de Tema, haja um clítico anafórico com atribuição de Caso, como se observa em (20). (Idg089).
21. Tal consideração **se fundamenta** na concepção de que a cultura é principalmente arte. (Idg030).

Nesses casos, a utilização dessas construções contribui para a descrição dos conceitos teóricos discutidos no artigo de pesquisa, assim como os exemplos 15-18.

Os processos verbais, apesar de ocorrerem em menor número, possuem usos semelhantes aos processos materiais analisados. Os Meios são equivalentes aos Dizentes, no caso dos verbais, conforme descrevem Halliday & Matthiessen (2004, p. 292). As orações médias com processos verbais parecem ter um caráter revelador, pois, muitas vezes, são utilizadas para representar algo descoberto na pesquisa, levantar questões teóricas que podem ser do pesquisador ou de sua comunidade acadêmica, apresentar o tipo de pesquisa realizada, explicar conceitos teóricos e descrever resultados obtidos.

Há construções médias com processos verbais que introduzem o objetivo e o tipo de pesquisa realizada:

22. Este artigo **se propõe** a analisar, a partir de um levantamento histórico, como a orientação estratégica foi consolidada, considerando-se as competências organizacionais e gerenciais sob a perspectiva construtivista

inspirada na abordagem da aprendizagem organizacional. (25914).

23. A partir da consideração de que o discurso se constrói a partir de gêneros discursivos que variam e se constituem nas diversas esferas de atividade humana, este trabalho **se propôs** a estudar o funcionamento da LIBRAS no gênero contos de fadas. (Idg043).
24. Este artigo **propõe-se** a analisar o papel da Académie Julian, uma academia privada que recebeu grande parte dos artistas brasileiros que aportaram em Paris entre o final do século XIX e o início do século XX. (25349).

Essas construções são utilizadas na introdução do artigo para apresentá-lo, evidenciando o tipo de pesquisa realizada e seu objeto de estudo. O uso de circunstâncias de lugar *este artigo* e *este trabalho* permitem entender que as construções transitivas teriam o autor do artigo como Dizente do processo *propor*.

Em outra parte do artigo, há ocorrências, como as abaixo, utilizadas na discussão de conceitos na seção fundamentação teórica:

25. Em verdade, há uma série de fatores que respondem pelo forte movimento de reavaliação dos princípios da terminologia clássica. Alguns **equacionam-se** à luz da trajetória dos estudos da linguagem, outros **explicam-se** sob o prisma de paradigmas científicos, culturais e tecnológicos da contemporaneidade. (Idg064).
26. A indiretividade, por sua vez, **se explica** por duas razões: a primeira razão se vincula às estratégias de natureza sócio-cultural para preservar a face (Brown e Levinson, 1986; Tannen, 1981, 1986; Blum-Kulka e Weizman, 1988; Wajnryb, 1998).... (Idg032).
27. A modernização **explica-se** porque, ao se tornarem democracias, esses dois países passaram a sofrer pressão de grupos sociais para compensar suas dívidas históricas com grupos excluídos (cf. Telles, 2004). (25280).

Em 25, há duas construções médias, uma com o processo material *equacionar* e outra com o verbal *explicar*, com os Meios – *alguns* e *outros*, utilizados para se referir aos fatores. Nas ocorrências acima, os conceitos que atuam como Agentes (Dizentes) são discutidos, há referências a pesquisadores, em 26 e 27, o que pode indicar que esses conceitos foram tratados anteriormente por eles, servindo de apoio na discussão teórica.

A ocorrência abaixo está relacionada à dúvida que pode ser do pesquisador e da comunidade acadêmica:

28. A sociologia **se pergunta** como é possível a ordem social. (25344).

Esta é a única ocorrência com essa característica, como se ela representasse uma indagação dessa comunidade. Após esse período, há uma ampla discussão sobre a ordem social.

Há construções com processos verbais que são utilizadas para discutir os resultados obtidos na pesquisa:

29. Esse resultado **se explica** parcialmente pela sub-representação dos jovens na amostra da pesquisa realizada junto às agências PESO. (25382).

30. **Comparando-se** os dados da Tabela 2 com os dados da Tabela 3, **verifica-se** que no método do balanço hídrico as lâminas para Ks logarítmico resultaram menores que para Ks = 1; no IrrigaLS, as lâminas são iguais, tanto para Ks = 1 como para Ks logarítmico; tais resultados **se justificam** pela diferença das metodologias de cálculo entre os dois métodos e indicam a validade das adaptações sugeridas nesse estudo, comprovando que o IrrigaLS é viável na determinação da demanda de irrigação. (c.agra6).

Ao utilizar construções como as acima, o autor se coloca totalmente fora da pesquisa, evidenciando apenas os resultados, como se pode observar nas escolhas dos Meios das orações, *esse resultado e tais resultados*. A função ergativa do meio, na oração verbal, é equivalente ao Dizente, de acordo com Halliday & Matthiessen (2004, p. 291). Em 30, chama-se a atenção para o uso de construções com o clítico: *comparando-se* e *verifica-se* que correspondem ao uso do clítico *se* como *desfocador de participantes*, são casos de desfocamento de médio e baixo grau, respectivamente, fenômenos explicados em Autor (2013a).

O uso do processo comportamental *comportar* é curioso no *corpus* de artigos científicos. Nota-se que, nas outras categorias, não houve nenhuma ocorrência que envolvesse esse tipo de processo. Halliday & Matthiessen (2004, p. 248) caracterizam-no como um processo tipicamente humano e o consideram o menos distinto dos tipos de processo, pois não tem as características claramente definidas. O participante Comportante é um ser consciente como o Experienciador, no caso dos processos mentais. Há processos comportamentais próximos aos mentais – processos ligados à consciência, outros próximos ao verbal, como processos verbais

como forma de comportamento e próximos ao material, ligados às posturas corporais e passatempos/entretenimento.

Embora não se trate de ações ligadas às posturas corporais e entretenimento como *dançar, cantar, sentar, etc.*, as ocorrências encontradas no *corpus* de estudo podem ser classificadas como comportamentais próximas aos materiais, pois o significado de *comportar* está mais ligado ao sentido material com sentido de *atuar, agir, funcionar, exercer atividade* do que mental como *pensar, assistir e preocupar*, por exemplo. Dessa forma, essas ocorrências não representam processos da consciência e nem atos verbais, mas sim descrevem observações como se o objeto de estudo (ser inanimado), representado como o responsável pela ação, pudesse agir sob algo, conforme ocorrências abaixo:

31. Todo+DD singular **se comporta** exatamente do mesmo modo que todo + DD plural. Redunda em agramaticalidade com "predicados de pura cardinalidade" (37-39), mas é gramatical com predicados coletivos que apresentam subacarretamentos. (Idg028).
32. Encontramos no corpus estudado dois casos do verbo achar **comportando-se** como um 'parentético epistêmico'. (Idg071).
33. O sal de PAA **comporta-se** como um dispersante, sendo adsorvido na superfície das partículas do polímero, estabilizando a suspensão eletrostaticamente. O cabo e/ou tecido de fibras é então passado através da suspensão do precursor da PI/matriz polimérica em uma única etapa (Figura 4). (pol.3).

Nota-se que os Comportantes nas duas primeiras ocorrências estão ligados aos objetos de estudo - *Todo+DD singular* e *dois casos do verbo achar*. Por outro lado, o Comportante pode representar uma substância utilizada no experimento, como em 33.

Esse processo é utilizado, nas seções *discussão dos dados* ou *conclusão*, para analisar o que se obteve através dos experimentos feitos:

34. A biomassa de galhos **se comportou**, de maneira semelhante, à biomassa das folhas, não tendo havido diminuição em nenhum período (Quadros 5). (c.agra5).
35. Para o efeito de K dentro dos genótipos, notam-se diferenças significativas somente para 'Rosinha G-2', o qual **se comportou** como menos atrativo para oviposição (na presença desse elemento). (25900).

36. Em relação aos diferentes ciclos de maturação, os resultados mostram que, para determinada combinação de linhagens e locais, um ciclo de maturação pode **comportar-se** melhor que os demais. (25945).
37. O MTL apresentou uma fraca eficiência para redes mais simples, sendo até três vezes mais lento que o MG, porém em sistemas mais complexos, foi o método que melhor **se comportou**. (eng.san3).

Nas ocorrências acima, o processo *comportar* é utilizado na descrição dos resultados da pesquisa em que o Comportante pode ser o objeto de estudo (em 34 e 35), ou o método empregado (em 36 e 37).

5. Considerações Finais

Como observado na análise, as construções médias não pressupõem um participante explícito; a oração parece ocorrer sozinha, sem um participante com caráter de Agente. Para Camacho (2002, 2003), estudioso dessas construções, há um processo de detransitividade, em que o Agente (Ator, Experienciador ou Dizente) está suprimido, não há seu resquício na oração.

Participantes inanimados, em geral, são utilizados para apresentar o objetivo da pesquisa, introduzir um conceito teórico, descrever aspectos metodológicos ou, ainda, descrever resultados obtidos. Esses usos também foram encontrados em análise anterior, Autor (2013b), nas construções médias utilizadas em artigos científicos da área de linguística, na discussão de conceitos teóricos, em que autores ou pesquisadores sucessores foram citados anteriormente de forma indireta, na apresentação do artigo, como o artigo está organizado, seus objetivos, sua organização, e, também, na discussão de resultados, explicando os resultados obtidos.

Os dados permitem dizer que essas construções são utilizadas em contextos em que se exige maior elaboração da linguagem (Bernstein, 1971), visto que a escrita acadêmica é caracterizada por seu caráter sintético e impessoal e essas construções permitem compreender a relação de modéstia estabelecida no texto, exigência do gênero e da linguagem elaborada, como mostram Halliday & Martin (1993), Swales (1990), Swales & Feak (1999), Bhatia (1993), Motta-Roth (1995).

Referências Bibliográficas

ANDERSON, S. **On the notion of subject in ergative languages**. In: Li. C. (Ed.). Subject and topic. New York: Academic Press, 1976.

BERNSTEIN, B. **Class, code and control**. v.1. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203014035>

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. Longman, 1993.

CAFFAREL, A., Martin, J. R. & Matthiessen, C. M. I. M. **Language typology: a functional perspective**. Amsterdam: Benjamins, 2004. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/cilt.253>

CAFFAREL, A. **A systemic functional grammar of French**. Londres: Continuum, 2006.

CAMACHO, R. G. Construções de voz. In: Abarirre, M. B. & Rodrigues, S. C. A. (org). **Gramática do português falado**. v. 8, pp. 227-316. Campinas: Editora Unicamp, 2002.

CAMACHO, R. G. Em defesa da categoria de voz média no Português. **D.E.L.T.A.**, v. 19.1, 2003, pp. 91-122.

DIXON, R. M. W. **Ergativity**. Cambridge University Press, 1994. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511611896>

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. & MARTIN, J. R. **Writing science: literacy and discursive power**. London: Falmer, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K & MATTHIESSE, C.I. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold. Third Edition, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **The language of science**. New York: Continuum, 2004.

MANNING, C. D. **Ergativity – argument structure and grammatical relations**. Stanford: CSLI Publications, 1996.

MORAIS, F. B. C. **Entre alhos e bugalhos: os diferentes usos do clítico SE na escrita acadêmica**. São Paulo, 2013^a. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MORAIS, F. B. C. As construções médias nos artigos científicos de Linguística. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**. V. 14, n. 2, 2013b.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures**. A genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. Tese de Doutorado. UFSC, 1995.

SCOTT, M. R. **Wordsmith Tools** v. 5. Software for text analysis. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SWALES, J. M. **Genre analysis – English in academic and research settings**. Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. & FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students**. Michigan: The University of Michigan Press, 1999.

Artigo recebido em: 15.10.2015

Artigo aprovado em: 27.01.2016

O Rio de Janeiro e a mulher no léxico de canções da bossa nova Rio de Janeiro and the woman in the lexicon of bossa nova songs

Beatriz Daruj Gil*

RESUMO: Este artigo trata do léxico de canções da bossa nova que têm como tema o Rio de Janeiro, com o objetivo de expor a relação entre a cidade e a mulher, marcada nesse conjunto vocabular. Selecionou-se um *corpus* de sete canções desse gênero musical, produzidas entre 1954 e 1964, e em seguida realizou-se o levantamento e organização do léxico no campo semântico *cidade mulher*, conjunto linguístico no qual se concentrou a análise, que está fundamentada em orientações dos estudos do léxico (BIDERMAN, 2001; COSERIU, 1977; POTTIER, 1978; VILELA, 1994) e em princípios da análise crítica do discurso sociocognitiva (VAN DIJK, 2003a, 2003b).

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Bossa nova. Rio de Janeiro.

ABSTRACT: This article deals with the lexicon of bossa nova songs that have as a topic the Rio de Janeiro, with the purpose of exposing the relationship between the city and the woman, marked in this vocabulary set. A group of seven songs of this musical genre, produced between 1954 and 1964, was selected, and then it was processed a survey and organization of the lexicon in the semantic field *female city*, a linguistic group in which focused the analysis, which is based on guidelines of the studies of the lexicon (BIDERMAN, 2001; COSERIU, 1977; POTTIER, 1978; VILELA, 1994) and in principles of critical analysis of the sociocognitive discourse (VAN DIJK, 2003a, 2003b).

KEYWORDS: Lexicon. Bossa nova. Rio de Janeiro.

1. Introdução

Este artigo é motivado pelas discussões apresentadas por Lautenschlager (2015) em sua dissertação de mestrado, em que a autora analisa um conjunto lexical de canções brasileiras com a finalidade de justificar, por meio das escolhas vocabulares, o epíteto de *cidade maravilhosa*, recebido pelo Rio de Janeiro. Os resultados de sua análise revelam que a relação entre o Rio de Janeiro, a música, o espaço urbano e a mulher teria sido a razão pela qual o Rio popularizou-se como *cidade maravilhosa*.

O presente estudo trata do levantamento, organização e análise do léxico de um conjunto de sete canções da bossa nova (Anexo 1), cujo tema é a cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de descrever exclusivamente as relações entre o Rio e a mulher por meio das escolhas lexicais.

* Professora doutora da área de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

O artigo inicia-se por uma discussão sobre o léxico e os aspectos discursivos das escolhas lexicais, seguida de um relato comentado sobre a cidade do Rio de Janeiro, à época da consolidação do samba e do movimento bossa-novista. Seguem-se a apresentação do *corpus* do trabalho, constituído por sete canções de diferentes autores da bossa nova, o levantamento e organização do léxico no campo semântico *cidade mulher* e sua posterior análise fundamentada em estudos da lexicologia (BIDERMAN, 2001; COSERIU, 1977; POTTIER, 1978; VILELA, 1994) e em pressupostos da análise crítica do discurso de orientação sociocognitivista (VAN DIJK, 2003a; 2003b).

2. A palavra e o mundo: léxico e campos semânticos em perspectiva discursiva

O léxico é um subsistema linguístico que reúne a experiência acumulada de uma sociedade, assim como suas práticas culturais. São os enunciadores, por meio dessas escolhas, que, ao vivenciarem as permanentes mudanças culturais e sociais, atuam no processo de reelaboração do léxico, levando unidades lexicais ao desuso, à marginalização, ao desaparecimento e, principalmente, a novas significações contextuais, caso em que agem sobre a área de significação das palavras, criando a semântica da língua (BIDERMAN, 2001).

Como os usos vocabulares, resultantes de escolhas feitas pelos enunciadores, são permanentemente renovados e contribuem para novas conotações de significados, novas categorizações lexicais surgem, reajustam e renovam o sistema léxico da língua.

A atualização discursiva é a fase do percurso gerativo da enunciação em que as alterações categoriais do léxico do nível puramente semântico são percebidas, tornando transparentes os movimentos de evolução e transformação da cultura e da sociedade. Além disso, também se tornam conhecidos nesse nível a polissemia, as convencionais relações sintagmáticas que a unidade lexical estabelece, as informações fonológicas, morfológicas, sintáticas nela contidas e que interferem no sentido, sua adequabilidade estilística, suas colocações habituais, sua frequência e seu registro: é o movimento lexical que constroi novos modos de dizer e de ser.

Também no discurso organizam-se redes de significados lexicais ou campos semânticos, seções do vocabulário que reúnem determinada experiência. Quando atualizadas, essas redes são as principais responsáveis por definir os temas do discurso.

Em uma perspectiva sociocognitivista de análise do discurso, a determinação do significado lexical depende dos modelos mentais acionados pelos participantes da enunciação

ao realizarem a seleção lexical em suas práticas de compreensão e produção discursivas. Associados ao sistema de cognição, um desses modelos, o contextual, conduz as escolhas discursivas lexicais de acordo com a situação de comunicação. Reúne as crenças sobre as crenças dos interlocutores, que servem de pistas da intenção desses interlocutores, e o contexto situacional, que são as relações sociais entre participantes, identidade dos participantes, tempo e espaço da interlocução. Já outro tipo de modelo mental, o de acontecimentos, é um esquema dos fatos ou situações de que falam ou escrevem os interlocutores e dos quais depende a coerência do discurso. Servem como ponto de partida daquele que constrói o discurso e daquele que o compreende e que também constrói um modelo adequado para determinada interpretação (VAN DIJK, 2003b, p. 160-167).

É por meio do estabelecimento inicial do tema ou assunto de um texto ou conjunto de textos a ser analisado que se começa a observar a ideia geral que se constrói ali. Submetidos a esses temas, estão os significados locais (das palavras ou lexicais), resultantes da escolha do enunciador, e que consistem na informação mais diretamente relacionada aos modelos mentais e conseqüentemente à opinião e atitude dos interlocutores (VAN DIJK, 2003b). Por isso esses significados podem ser considerados estruturas discursivas relevantes para a análise do que se pretende neste artigo: conhecer a visão dos enunciadores das canções do *corpus* sobre as relações entre a cidade do Rio de Janeiro e a mulher.

A análise de um determinado tema e do léxico a ele subordinado pode ser feita por meio da organização de campos semânticos que resultará em uma visão mais ordenada das escolhas lexicais e dos recortes culturais dos enunciadores.

Com o estabelecimento desses campos, pode-se verificar a inserção do vocabulário da língua em uma estrutura, o que faz com que os campos sejam fundamentais para um estudo sistemático do vocabulário, antes de se iniciar a análise contextualizada.

O campo semântico, também chamado de campo lexical ou léxico-semântico, é um paradigma formado por lexemas que dividem uma zona de significação comum e se apresentam em oposição uns com os outros (COSERIU, 1977). Pode também ser definido como paradigma formado por um contínuo de conteúdo lexical, repartido em lexemas que se opõem entre si pelos semas (VILELA, 1994).

A análise semântica de um conjunto lexical, realizada por meio do estabelecimento dos campos semânticos, identifica o significado do léxico do *corpus*, eliminando outros possíveis

significados para iguais significantes e definindo assim a posição que ocupam esses signos no sistema.

Quando a análise semântica feita por meio dos campos desloca-se do nível do sistema para o do discurso, pode-se observar como o léxico organiza uma face da experiência humana em uma determinada situação de enunciação, dando forma ao pensamento humano, à cultura e à ideologia.

3. Rio de Janeiro: um lugar para a canção

Foi na cidade do Rio de Janeiro, em 1902, onde se instalara uma das primeiras gravadoras brasileiras, a Casa Edison, transformada, mais tarde, na famosa gravadora Odeon, onde se deu o primeiro registro musical brasileiro, na voz de Bahiano, intérprete que cantou e gravou o lundu “Isto é bom”, do compositor Xisto da Bahia. Quinze anos mais tarde, em 1917, na mesma cidade maravilhosa, Bahiano gravou o que se popularizou como o primeiro samba, denominado “Pelo telefone”, cuja autoria se divide entre o jornalista Mauro de Almeida, responsável pela letra, e o compositor Donga, responsável pela melodia, e que protagonizou junto com Sinhô a disputa pela autoria da canção.

O contexto de produção do samba “Pelo telefone” foi disperso, como o de todas as canções produzidas na época. O gênero nasceu de uma conjunção de grupos populares excluídos pelas injustiças econômicas e sociais. Não possuíam trabalho formal e buscavam uma organização própria que determinasse suas práticas culturais. Eram formados, principalmente, por migrantes negros que, com a abolição da escravidão, vieram para o Rio de Janeiro, capital do Brasil, a maioria oriunda da Bahia, em busca de melhores condições de vida. Primeiramente ocuparam os bairros do centro da cidade, vivendo em casas, quartos, porões pequenos, adaptados para aumentar a ocupação. Seguiram, com o tempo, para barracos construídos nos morros próximos ao centro e, mais tarde, para regiões mais distantes do centro (TINHORÃO, 1998).

Em busca de uma identidade na cidade, essa nova comunidade se agrupava em terreiros onde podia praticar sua cultura e seus ritos. Um deles ficava na casa da Tia Ciata, negra baiana que recebia não apenas a comunidade negra, mas representantes de outros grupos sociais interessados na troca musical, que configuravam um promíscuo agrupamento que permitia o diálogo entre classes sociais variadas (TINHORÃO, 1998). O samba, praticado por negros e brancos que ali se reuniam, era tocado nos cômodos do fundo de que dispunha a casa; lundus e

polcas, nos cômodos intermediários, e o choro, que, na época, gozava de mais prestígio, na sala de visitas.

Depois de ter sido composto na casa Tia Ciata, seguido do registro de sua partitura, feita por Donga, na Biblioteca Nacional, assim como de sua gravação pela Casa Edison, o primeiro samba, “Pelo Telefone”, abandona a casa, faz-se conhecer e respeitar em um mundo onde o gênero ainda não se propagara, circula pela cidade e revela sua história de exclusão social e de resistência à marginalização e à dominação.

Ao longo de seu desenvolvimento, no século XX, o samba constrói sua identidade na topografia da cidade, principalmente quando se instala no morro. É na década de 1950 que se consolida o movimento de retirada dos pobres do centro do Rio: vítimas da perseguição da polícia, que os considerava desordeiros e bandidos, e sem espaço na cidade, vão sendo empurrados para viver nos morros e em regiões suburbanas, onde nascem as favelas, que passam a constituir um espaço de poder antagônico ao espaço das autoridades constituídas, o da cidade, onde estariam os “ricos e remediados, no grande anfiteatro de 7.67 km² de áreas planas abertas entre montanhas, do Leme, vizinho do Pão de Açúcar, até o Leblon, olhando pro mar” (TINHORÃO, 1998, p. 309). Mesmo não sendo proprietários do espaço, os moradores do morro fazem dele um “reduto de uma auto-afirmação racial que não encontra lugar fora delas, no espaço dominado pelos brancos” (MATOS, 1982, p. 29). Seus moradores possuíam uma identidade étnica, cultural e socioeconômica que garantia a união e organização interna que tinha o samba como um de seus produtos.

Nessa mesma década, em pleno processo de americanização, a classe média carioca expressava a vontade de substituir o regional e nacional pelo modelo internacional norte-americano, na cultura da moda, da música, do lazer, por exemplo. A cidade adere a músicas das orquestras internacionais que tocavam ritmos dançantes, oriundos dos EUA, em boates que se proliferavam em Copacabana e que iam tomando o lugar do samba popular e original, desconhecido dessa classe média que não estabelecera relação com a tradição musical popular da cidade e que era “desligada dos segredos da percussão popular e não sentiam na pele os impulsos dos ritmos dos negros” (TINHORÃO, 1998, p.310).

Na esfera política e social vigorava um modelo de comportamento que procurava imitar o que vinha dos EUA e que rechaçava tudo o que fosse nacional ou regional. Com a abertura às importações, a população da cidade passa a ter acesso a bens vindos dos EUA que passam a conferir aos grupos urbanos uma condição de modernidade. De objetos a bebidas e ritmos

musicais como “o fox-blue, o bolero, o be-bop, o calipso, e, afinal, a partir da década de 1950, do ainda mais movimentado rock’n roll” (TINHORÃO, 1998, p. 307), efervescia o ar de modernidade.

Com um projeto de refacção do samba e diferenças na harmonização, surge um novo esquema musical, sobre o qual se baseia o novo *samba de bossa nova*, que rompe com o samba tradicional e popular, “substituindo a intuição rítmica de carácter improvisativo por um esquema cerebral: multiplicação das síncopes, descontinuidade do acento rítmico da melodia e do acompanhamento” (TINHORÃO, 1998, p. 310).

É a condição em que vivia a capital do país advinda do fim da guerra mundial, do crescimento econômico e da aproximação com a cultura norte-americana que favorece a efervescência cultural muito mostrada em Copacabana, onde explode a bossa nova: a constituição variada da população local, a nova urbanização das avenidas, principalmente a da praia, os carros conversíveis, o luxuoso hotel Copacabana Palace, as boates e restaurantes variados.

A praia, diferentemente do que havia sido no início do século XX, quando servira a banhos de mar curativos, havia se tornado espaço de beleza, sensualidade e prazer (PECHMAN, 1994), e abrigava a sociabilidade, troca de experiências e novas relações. De costas para o mar, via-se crescer a ocupação urbana da elite, assim como a expansão de imóveis acessíveis, o que traria para a região uma diversidade de grupos sociais (MATOS, M., 2005).

Na vida noturna, o bairro acolhia bares, restaurantes e boates frequentados por artistas do rádio e do teatro, o que o fazia ser o lugar da música, da arte e da boa gastronomia. Copacabana era um retrato do aumento da produção e propagação dos objetos da cultura: encarnava formas modernas de viver, experiências entre sujeitos advindos de grupos sociais variados e que estabeleciam novas relações.

Tatit (2004, p. 183) afirma que as letras bossa-novistas, sobre as quais trataremos adiante, retiraram elementos dramáticos e ultrarromânticos, presentes principalmente nos boleros da época, e incorporaram a delicadeza e a beleza, além de temas ligados à integração entre as pessoas e entre pessoas e coisas do mundo. Nos usos vocabulares, resultantes de escolhas lexicais, pode-se conhecer o que os enunciadores das canções percebem, concebem e a interpretação que fazem da realidade de acordo com modelos taxionômicos da comunidade linguística e cultural a que pertencem.

4. A palavra na canção: apresentação e análise do *corpus* e do campo semântico cidade-mulher

O *corpus* deste estudo é constituído por sete canções que tratam da cidade do Rio de Janeiro, compostas e gravadas entre 1954 e 1964, período de criação e propagação da bossa nova (Anexo 1).

São elas: "Copacabana" (composta por Braguinha e Alberto Ribeiro e gravada por Tom Jobim, 1954), "Samba do avião" (composta e gravada por Tom Jobim, 1962), "Ela é carioca" (composta por Tom Jobim e Vinícius de Moraes e gravada por Tom Jobim, 1962), "Rio" (composta por Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli e gravada por Roberto Menescal, 1963), "Garota de Ipanema" (composta por Tom Jobim e Vinícius de Moraes e gravada por Tom Jobim, 1963), "Mulher carioca" (composta por Vinícius de Moraes e Baden Powell e gravada por Vinícius de Moraes, 1963), "Samba do carioca" (composta por Carlos Lyra e Vinícius de Moraes e gravada por Tom Jobim, 1964).

O léxico relativo à mulher foi organizado no campo semântico *cidade mulher*, composto por trinta e seis *lexias*, e apresentado adiante. É denominado como *cidade mulher* porque suas *lexias* constituem a cidade do Rio de Janeiro como uma mulher. Vê-se, portanto, como as relações paradigmáticas construídas no campo colaboram para disseminar a visão de mundo do enunciador que, neste caso, estabelece uma relação com a cidade como se fosse uma relação afetiva e amorosa com uma mulher.

Para definir a unidade lexical, no nível da língua, Pottier (1978) propõe a divisão em *lexias simples, compostas, complexas e textuais*. Nesta análise, optamos por recolher *lexias simples* que “correspondem à palavra tradicional” (POTTIER, 1978, p. 269), como *Lapa*, *lexias compostas*, que são o “resultado de uma integração semântica” (POTTIER, 1978, p. 269) como *princesinha do mar* e, em função de estudarmos o léxico no nível do discurso, e não da língua, as que chamamos de *lexias discursivas*, enunciados lexicalizados que compõem seu sentido em uma atualização discursiva única, como *seu corpo todo a balançar*, e que mais se aproximam da *lexia textual*, de Pottier, que “chega a ser um enunciado ou um texto” (POTTIER, 1978, p. 270).

A disposição das *lexias* no campo segue a ordem cronológica das canções, de 1954 a 1965.

Quadro 1. Campo semântico. Cidade mulher.

	Lexia	Título da canção		Lexia	Título da canção
1	Tuas sereias	"Copacabana"	20	Menina que vem e que passa	"Garota de Ipanema"
2	Copacabana, princesinha do mar	"Copacabana"	21	Doce balanço	"Garota de Ipanema"
3	Só a ti hei de amar	"Copacabana"	22	Moça do corpo dourado, do sol de Ipanema	"Garota de Ipanema"
4	A morena vai sambar	"Samba do avião"	23	Seu balançado	"Garota de Ipanema"
5	Seu corpo todo a balançar	"Samba do avião"	24	Coisa mais linda	"Garota de Ipanema"
6	Ela é carioca	"Ela é carioca"	25	Quando ela passa	"Garota de Ipanema"
7	O jeitinho dela andar	"Ela é carioca"	26	A mulher carioca	"Mulher carioca"
8	Ninguém tem carinho assim para dar	"Ela é carioca"	27	A mulher carioca, o que é que ela tem?	"Mulher carioca"
9	Cor dos seus olhos	"Ela é carioca"	28	Ela tem tanta coisa	"Mulher carioca"
10	Ela é meu amor	"Ela é carioca"	29	Ela tem o bem que tem	"Mulher carioca"
11	Luz do seu olhar	"Ela é carioca"	30	Ela tem o corpinho que ninguém tem	"Mulher carioca"
12	Sou louco por ela	"Ela é carioca"	31	Ela faz carinho como ninguém	"Mulher carioca"
13	Ela é linda demais	"Ela é carioca"	32	Ela faz um passinho que vai e que vem	"Mulher carioca"
14	Lindas flores que nascem	"Rio"	33	Ela tem um jeitinho de	"Mulher carioca"

	morenas em jardins do sol			nhem nhem nhem nhem nhem nhem nhem	
15	Rio é lua	"Rio"	34	Muitas mulheres para amar	"Samba do carioca "
16	Amiga branca e nua	"Rio"	35	Ter mulher	"Samba do carioca"
17	Meu Rio da mulher beleza	"Rio"	36	O samba é o balanço da mulher que sabe amar	"Samba do carioca"
18	Meu Rio que balança	"Rio"			
19	Coisa mais linda, mais cheia de graça	"Garota de Ipanema"			

O campo semântico *cidade-mulher* registra 36 lexias, que são citadas nesta análise seguidas do número que indica sua posição na tabela acima. Em *tuas sereias* (1)¹, lexia da canção "Copacabana", ao enaltecer a beleza das praias, o enunciador ressalta as mulheres-peixe, conhecidas nos mitos por atraírem navegantes por meio de seu canto sedutor. Estão associadas à perigosa sedução e às armadilhas do desejo das paixões. Neste contexto, representam as mulheres da praia carioca *sempre sorrindo*, como se estivessem seduzindo permanentemente os homens. Ainda na mesma canção, *Copacabana* (2) é chamada de *princesinha do mar* (2), o que destaca sua beleza e partilha aridade entre todas as praias. Se na linguagem comum, 'princesinha' é a menina bem arrumada, bonita e comportada, no caso da canção, Copacabana é a síntese desta perfeição: a praia-princesa que será amada com exclusividade por esse enunciador: *só a ti hei de amar* (3).

¹ As lexias estão numeradas de acordo com sua apresentação no quadro do campo semântico.

Na canção "Samba do avião", o enunciador mostra o Rio de Janeiro do avião e, entre praias, mar, sol e céu, está a mulher tratada por seus aspectos físicos associados à música e à dança: *a morena vai sambar* (4), *seu corpo todo balançar* (5).

Em *o jeitinho dela andar* (7) volta-se a enaltecer o corpo feminino em *Ela é carioca* (6), canção que trata do amor por uma mulher carioca. Tanto em *seu corpo todo a balançar* (5), como em *o jeitinho dela andar* (7), a mulher ginga em seu andar na praia, ao sol, e sugere-se que alguém a observa no exuberante cenário do Rio de Janeiro, do qual ela faz parte. Ainda na mesma canção, "Ela é carioca", a mulher aparece associada ao carinho, à luminosidade dos olhos e a beleza em geral, como se vê em: *ninguém tem carinho assim pra dar* (8), enaltecendo seu caráter maternal, cor *dos seus olhos* (9), *luz do seu olhar* (11) *ela é linda demais* (13). Além disso, ela também é o objeto de amor do enunciador: *ela é meu amor* (10), *sou louco por ela* (12).

Em "Rio", canção de exaltação ao Rio de Janeiro, o enunciador caracteriza a cidade por meio da integração da mulher à natureza. Em *lindas flores que nascem morenas em jardins de sol* (14), constrói-se a mulher carioca bronzeada pelo sol da cidade; em *Rio é lua* (15), *amiga branca e nua* (16), a cidade-mulher é o astro branco iluminado. A personificação de *lua*, considerada *amiga* e desnudada em *nua*, sugere que o Rio seja uma mulher nua e reforça a referência ao corpo feminino e à temática predominante da bossa nova "mar/sol/garota/verão" (MOUTINHO, 2009, p. 19), em que o sol pode ser substituído pela lua. O Rio é mulher amiga e mulher amante.

Ainda na canção "Rio", a cidade é a síntese da beleza feminina, como se vê na *lexia meu Rio da mulher beleza* (17), e do corpo feminino que balança, demonstrado na *lexia Meu Rio que balança* (18). Como bem observa Castro (2009, p.87), "o habitat natural daquela nova música foi a praia". E nas noites, nas boates efervescentes de Copacabana, os cantores que, antes do novo esquema musical da bossa nova, mais cantavam lamúrias e dores de cotovelo, passaram a exaltar aquilo tudo que o Rio lhes dava, principalmente durante o dia: o sol, o mar, a praia, e a personagem principal, a mulher que desfilava pela avenida da praia e que se misturava à própria cidade.

Segundo Castro (2009, p. 86,87), depois de uma fase de fossa, letras pesadas e soturnas cantadas nas boates de Copacabana,

por volta de 1958, alguém se arrastou até porta e a abriu. O sol entrou pela boate e quase transformou aqueles vampiros em pó. Mas eles, armados de

coragem, saíram à calçada (...) e constataram, surpresos, que a praia parecia chamá-los. Magicamente não estavam mais em Copacabana, mas em Ipanema.

E lá encontram a Garota de Ipanema, em 1963: era *a coisa mais linda, mais cheia de graça* (19), aquela *menina que vem e que passa* (20), com seu *doce balanço* (21), e com o corpo admirado, aquele corpo que se fundia ao sol: *moça do corpo dourado, do sol de Ipanema* (22). E não pararam de venerar sua cidade-mulher, como se vê em: *seu balançado* (23), *coisa mais linda* (24), *quando ela passa* (25).

A garota de Ipanema pode ser vista como a síntese da *Mulher Carioca* (26), canção em que, depois da pergunta feita pelo enunciador: *a mulher carioca, o que é que ela tem?*(27), seguem respostas que, por meio do léxico do diminutivo, além de enaltecerem o corpo feminino, fazem da mulher um colo materno aconchegante, uma cantiga de ninar, uma fala brasileira do *nhem, nhem, nhem*, como se vê em: *ela tem o corpinho que ninguém tem* (30), *ela faz um passinho que vai e vem* (32), *ela tem um jeitinho de nhem, nhem, nhem, nhem, nhem, nhem, nhem, nhem*, (33). Afinal, essa mulher-cidade *tem tanta coisa* (28): *ela tem o bem que tem* (29), *ela faz carinho como ninguém* (31), o que a torna singular.

Quando escolhem as lexias *meu Rio que balança* (canção "Rio"), *a coisa mais linda* (canção "Garota de Ipanema"), *mais cheia de graça* (canção "Garota de Ipanema"), os enunciadores estão motivados por modelos mentais de acontecimentos que vão se constituindo com as alterações por que passava o Rio de Janeiro no momento: do enclausuramento noturno das boates de Copacabana, surgem, à luz do dia, a praia e a mulher que por ela desfila, acompanhando, em seu gingado, o desenho sinuoso das montanhas cariocas.

A escolha do léxico do diminutivo parece inspirada em um modelo de contexto que se constituía na época: a proximidade das relações que se estabelecia na nova praia, nos banhos de mar e de sol e que favorece e consolida o afeto. É uma nova troca mais afetiva que está marcada na seleção vocabular.

Em "Samba do carioca", o enunciador acorda o carioca para o amor e o conduz a uma vida unida à mulher. Enaltece a vida onde há céu, terra, sol e mar e *muitas mulheres pra amar* (34). Mais uma vez a mulher une-se fecundamente à natureza da cidade, quando o enunciador, depois de descrever a vida boa na cidade com céu, terra, sol e mar, acrescenta o fato de ainda *ter mulher* (35). Assim como em "Garota de Ipanema", nesta canção, é o balanço do corpo feminino ao dançar o samba que atrai o enunciador: *o samba é o balanço da mulher que sabe*

amar (36), caso em que a união, ainda mais fecunda, envolve natureza da cidade, mulher e samba.

5. Considerações finais

As escolhas lexicais das canções revelam um Rio de Janeiro renovado. As alterações na cidade, que se deslumbrava com a luz da modernidade, aparecem no vocabulário que constrói novas significações ao mundo. O campo *cidade mulher* revela que o Rio de Janeiro é tratado nas canções como uma mulher bela em função de seu corpo bronzeado e do movimento de ginga do seu corpo quase nu. É a *mulher cidade* ou *cidade mulher* que ginga com seu balançado ao caminhar na praia. A cidade passa a ser a admirada curva feminina que também pode ser vista nas montanhas que, ao tocarem a praia, traçam o desenho do Leme ao Pontal. E como já dizia Tim Maia, “não há nada igual... no mundo” (MAIA, 1986).

É nessa admiração que o enunciador tem pelo Rio de Janeiro, revelada pelas escolhas lexicais, que se constrói e se divulga determinada compreensão das relações de gênero. São crenças sobre a mulher, preexistentes à Bossa Nova, mas também perpetuadas por esse movimento musical. Se no mundo grego antigo a mulher era privada de ser vista, comunicar-se e agir no espaço público, tendo reservado para si o espaço doméstico, a mulher construída no discurso da Bossa Nova desfila pela cidade, confundindo-se com ela. Se aparentemente esta é mais livre do que aquela, a discriminação e a violência simbólica contra a mulher apenas se sofisticaram ao longo dos tempos. Isso porque a mulher do antigo mundo grego e a mulher do moderno Rio de Janeiro da Bossa Nova carecem de significação (CAPONI, 2006); uma está reclusa no espaço doméstico e a outra está limitado ao seu próprio corpo, já que, nas canções, é enaltecida principalmente por seus atributos físicos.

O discurso da canção brasileira foi, desde o seu surgimento, essencialmente masculino. Na composição e na interpretação das músicas, muitas das quais tratavam das relações amorosas entre homens e mulheres, os homens construíram e divulgaram uma representação do feminino como objeto, e do masculino como sujeito. Ao longo de sua história, a música brasileira contribuiu com a divulgação do preconceito contra a mulher e reiterou um discurso de superioridade e dominação masculina (SANTA CRUZ, 1992).

Nas escolhas lexicais do *corpus*, o Rio de Janeiro constitui-se como *cidade mulher* quando associado à beleza feminina, e é nessa construção da cidade como uma bela mulher que o enunciador reafirma e consolida o estereótipo da mulher, produzido pela canção ao longo dos

tempos e por inúmeros outros discursos, que a reduzem ao carinho que ela pode oferecer ao homem e ao seu *corpo dourado que balança*.

Referências bibliográficas

BIDERMAN, M. T. C. Fundamentos da Lexicologia. In: _____. **Teoria Lingüística: teoria lexical e computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTRO, R. A Bossa Nova. Brigas, nunca mais. In: MOUTINHO, M. (org.). **Canções do Rio: a cidade em letra e música**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p.77-91.

CAPONI, S. Sobre guerras e fantasmas: o feminino e a distinção entre público e privado. In: MINELLA, L. S.; FUNCK, S. B. (orgs.) **Saberes e fazeres de gênero: entre o local e o global**. Florianópolis: Editora de UFSC, 2006. p. 105-116.

COSERIU, E. **Princípios de semántica estructural**. Madrid: Editorial Gredos, 1977.

LAUTENSCHLAGER, L. **A cidade maravilhosa no léxico de canções brasileiras compostas entre as décadas de 1930 e 1960**. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2015.

MAIA, T. Do Leme ao Pontal. Rio de Janeiro, 1986. <http://www.vagalume.com.br/tim-maia/do-leme-ao-pontal-2.html>. Acesso em 03/09/2015.

MATOS, C. N. de. **Acertei no milhar: samba e malandragem no tempo de Getúlio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MATOS, M. I. S. de. **Âncora de emoções: corpos, subjetividades e sensibilidades**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

MOUTINHO, M. (org.). **Canções do Rio: a cidade em letra e música**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

PECHMAN, R. **Olhares sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

POTTIER, B. **Linguística geral: teoria e descrição**. Rio de Janeiro: Editora Presença/Universidade Santa Úrsula, 1978.

SANTA CRUZ, M. A. **A musa sem máscara: a imagem da mulher na música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

TATIT, L. **O século da canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

VAN DIJK, T. A. **Ideología y discurso**. Barcelona: Ariel, 2003a.

VAN DIJK, T. A. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In: WODAK, Ruth y MEYER, Michael. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003b. p. 143-77.

VILELA, M. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Almedina, 1994.

Anexo - Letras das canções

Copacabana

Composição: Braguinha e Alberto Ribeiro

Existem praias tão lindas cheias de luz
Nenhuma tem o encanto que tu possuis
Tuas areias, teu céu tão lindo
Tuas sereias sempre sorrindo
Copacabana, princesinha do mar
Pelas manhãs, tu és a vida a cantar
E a tardinha o sol poente
Deixa sempre uma saudade na gente
Copacabana, o mar eterno a cantar
Ao te beijar ficou perdido de amor
E hoje vive a murmurar
Só a ti, Copacabana
Eu hei de amar

Disponível em:

<http://www.vagalume.com.br/tom-jobim/copacabana-letras.html>. Acesso em 03/09/2015

Samba do avião

Composição: Tom Jobim

Minha alma canta
Vejo o Rio de Janeiro
Estou morrendo de saudade
Rio, teu mar, praias sem fim
Rio, você foi feito pra mim
Cristo Redentor
Braços abertos sobre a Guanabara
Este samba é só porque
Rio, eu gosto de você
A morena vai sambar
Seu corpo todo a balançar
Rio de sol, de céu, de mar
Dentro de mais um minuto estaremos no
Galeão
Aperte o cinto
Vamos chegar
Água brilhando
Olha a pista chegando
E vamos nós
Pousar

Disponível em:

<http://www.vagalume.com.br/tom-jobim/samba-do-aviao.html>. Acesso em 03/09/2015

Ela é carioca

Composição: Tom Jobim e Vinícius de Moraes

Ela é carioca
Ela é carioca
Basta o jeitinho dela andar

Rio

Composição: Roberto Menescal e Roberto Boscoli

Rio que mora no mar
Sorrio pro meu Rio
Que tem no seu mar

Nem ninguém tem carinho assim para dar
 Eu vejo na cor dos seus olhos
 As noites do Rio ao luar
 Vejo a mesma luz
 Vejo o mesmo céu
 Vejo o mesmo mar
 Ela é meu amor, só me vê a mim
 A mim que vivi para encontrar
 Na luz do seu olhar
 A paz que sonhei
 Só sei que sou louco por ela
 E pra mim ela é linda demais
 A além do mais
 Ela é carioca
 Ela é carioca

Disponível em:

<http://www.vagalume.com.br/tom-jobim/ela-e-carioca.html>. Acesso em 03/09/2015

Lindas flores que nascem morenas
 Em jardins de sol
 Rio, serras de veludo
 Sorrio pro meu Rio
 Que sorri de tudo
 Que é dourado quase todo dia
 E alegre como a luz
 Rio é mar
 Eterno se fazer amar
 O meu Rio é lua
 Amiga branca e nua
 É sol, é sal, é sul
 São mãos se descobrindo
 Em tanto azul
 Por isso é que meu Rio
 Da mulher beleza
 Acaba num instante
 Com qualquer tristeza
 Meu Rio que não dorme
 Porque não se cansa
 Meu Rio que balança
 Sou Rio, sorrio
 Sou Rio, sorrio
 Sou Rio, sorrio
 Sou Rio, sorrio
 Sou Rio, sorrio

Disponível em:

<http://www.vagalume.com.br/roberto-menesca/rio.html>. Acesso em 03/09/2015

Garota de Ipanema

Composição: Tom Jobim e Vinícius de Moraes

Olha que coisa mais linda
 Mais cheia de graça
 É ela a menina
 Que vem e que passa
 Num doce balanço
 A caminho do mar
 Moça do corpo dourado
 Do sol de Ipanema
 O seu balançado é mais que um poema
 É a coisa mais linda que eu já vi passar
 Ah, por que estou tão sozinho?
 Ah, por que tudo é tão triste?
 Ah, a beleza que existe

Mulher carioca

Composição: Vinicius de Moraes e Baden Powell

Ela tem um jeitinho
 Como ninguém
 Que ninguém tem
 A gaúcha tem a fibra
 A mineira o encanto tem
 A baiana quando vibra
 Tem tudo isso e o céu também
 A capixaba bonita
 É de dar água na boca
 E a linda pernambucana
 Ai, meu Deus, que coisa louca!
 A mulher amazonense
 Quando é boa é demais

A beleza que não é só minha
 Que também passa sozinha
 Ah, se ela soubesse
 Que quando ela passa
 O mundo inteirinho se enche de graça
 E fica mais lindo
 Por causa do amor

Disponível em:

<http://www.vagalume.com.br/tom-jobim/garota-de-ipanema.html>. Acesso em 03/09/2015

Mas a bela cearense
 Não fica nada para trás
 A paulista tem a erva
 Além das graças que tem
 A nordestina conserva
 Toda a vida e o querer bem
 A mulher carioca
 O que é que ela tem?
 Ela tem tanta coisa
 Que nem sabe que tem
 Ela tem o bem que tem
 Tem o bem que tem o bem
 Tem o bem que ela tem
 Que ninguém tem
 Ela tem um corpinho que ninguém tem
 Ela faz um carinho como ninguém
 Ela tem um passinho que vai e que vem
 Ela tem um jeitinho de nhem nhem nhem
 nhem nhem nhem nhem nhem
 A carioca tem um jeitinho de nhem nhem nhem
 nhem
 Tem um jeitinho de nhem nhem nhem

Disponível em:

<http://www.vagalume.com.br/vinicius-de-moraes/mulher-carioca.html>. Acesso em 03/09/2015.

Samba do carioca

Composição: Carlos Lyra e Vinicius de Moraes

Vamos, carioca
 Sai do teu sono devagar
 O dia já vem vindo
 O sol já vai raiar
 São Jorge, teu padrinho
 Te dê cana pra tomar
 Xangô, teu pai te dê
 Muitas mulheres para amar
 Vai o teu caminho
 É tanto carinho para dar
 Cuidando do teu benzinho
 Que também vai te cuidar
 Mas sempre morandinho
 Quem não tem com quem morar
 Na base do sozinho não dá pé
 Nunca vai dar

Vamos minha gente
É hora da gente trabalhar
O dia já vem vindo aí
O sol já vai raiar
E a vida está contente
De poder continuar
E o tempo vai passando
Sem vontade de passar
Ê, vida tão boa
Só coisa boa pra pensar
Sem ter que pagar nada
Céu e terra, sol e mar
E ainda ter mulher
E ter o samba pra cantar
O samba que é o balanço
Da mulher que sabe amar

Disponível em:

<http://www.vagalume.com.br/quarteto-em-cy/samba-do-carioca.html>. Acesso em 03/09/2015

Artigo recebido em: 10.09.2015

Artigo aprovado em: 29.01.2016

A alusão: um movimento de escrever e ler em *Água Viva* de Clarice Lispector

The allusion: a movement of write and read in *Água Viva* by Clarice Lispector

Valdielée Souza*

RESUMO: Neste artigo, discutimos a alusão sob uma nova perspectiva teórica, em que ela deixa de ser uma figura de linguagem menor e assume um lugar de mediadora entre o linguístico e o discursivo. Nessas condições, a alusão constitui-se em uma estratégia de ler e escrever que permite ao leitor e ao autor um movimento ininterrupto, linear, mas também em espiral, entre o dentro e o fora. O movimento de ir, vir e devir impulsionado pela alusão possibilita a construção do sentido, quando revela, através das categorias da metáfora e da metonímia, do dito/não-dito/ausência/presença, da memória discursiva e da intertextualidade, o jogo alusivo construído pelo autor e pelo leitor em *Água Viva*, de Clarice Lispector, tornando-se, dessa forma, o projeto de leitura e escrita da obra, bem como é a própria metodologia do presente artigo. Assim, trazemos uma discussão ainda recente sobre o fenômeno de ler e escrever na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Alusão. Leitura-escrita. Metáfora-metonímia. Memória-discursiva. Já-dito.

ABSTRACT: In this article, we discuss the allusion in a new theoretical perspective, in which it ceases to be a figure of less language and assumes the place of mediator between the linguistic and discursive. In these conditions, the allusion is a strategy of reading and writing allowing the reader and the author an uninterrupted movement, linear, but also spiral between the inside and the outside. The movement of go, come and becoming, driven by allusion enables the construction of meaning, when revealed, through the categories of metaphor and metonymy, the said / unsaid / absence / presence of discursive memory and intertextuality, the allusive game built by author and reader in *Água Viva* by Clarice Lispector, becoming, in this way, the reading and writing project of the work as well as the very methodology of this article. So, we bring a discussion still recent about the phenomenon of reading and writing in contemporary times.

KEYWORDS: Allusion. Reading – writing. Metaphor-metonymy. Discursive-memory. Previously said.

1. Introdução

Mas já que se há de escrever que não se esmaguem com palavras as entrelinhas.

(LISPECTOR, 2001, p. 17)

A alusão enquanto estratégia de processo/produto textual, mediante o movimento que lhe é constitutivo de todo/parte/todo – fenômeno/essência/ fenômeno – luz/sombra/luz –

* Mestra pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

simetria/ assimetria/simetria – tese/antítese/ síntese, é a estratégia possível, quiçá, capaz de desvelar “o halo que transcende as frases”, de recuperar os nexos e reconstituir a unidade de sentido do texto, haja vista que este se apresenta e se constitui por meio de índices; nem tudo vem à superfície textual. A busca pelo sentido, nesse caso, dá-se através de um movimento de submersão nos espaços discursivos e nas entrelinhas. *Água Viva* entra em cena por ser uma obra cosida para dentro em que o sentido está nas entrelinhas. Por esse motivo, tudo é implícito: o autor, o fio discursivo, o leitor, cabendo resgatá-los com a alusão, que, através de traços sintáticos e conceituais disponíveis na cadeia linear do texto, forma os elos entre as partes e o todo, autor e leitor.

Assim, a alusão torna-se o projeto de ler-escrever do autor-empírico, porque este permite um jogo dialético entre as instâncias de recepção-produção. A partir dessa discussão levantada por Torga (2001), nós ousaríamos afirmar que o conceito de alusão é aberto e se constitui a partir da e/ou na análise concreta de um fenômeno. Porque a alusão necessita do fenômeno enunciativo para se constituir. E a constituição deste depende muito da intenção comunicativa do enunciador, mas também do enunciatário. Portanto o conceito de alusão está em constante reconfiguração.

Água Viva é terreno propício para o estudo da alusão, uma vez que a autora, na tentativa de fugir dos modelos literários previamente determinados, aventura-se num exercício da liberdade literária, investindo todas as suas expectativas de sentido num jogo arriscado com o seu leitor. Este é convocado a deixar o seu lugar de receptor passivo - que espera sempre uma história com início meio e fim - e a participar da reconstrução do texto. Assim, autor e leitor precisam se duplicar para imergir no universo literário da obra. Tencionamos assegurar, com isso, que, nesse jogo de tudo ou nada, a autora é obrigada a transitar entre a recepção e a produção incessantemente, levando seu leitor a seguir tal movimento, a fim de não ver fracassada a sua empresa.

Na caminhada entre uma esfera e outra, a autora deixa marcas, traços e sinais do imbricamento, que deve ser recuperado através da alusão pelo seu leitor. Seguindo as pistas deixadas na superfície textual, fazemos uma análise da alusão como um projeto de escrever e ler a primorosa obra *Água Viva*, de Clarice Lispector.

2. As categorias da alusão em *Água Viva*

A reconstrução do sentido da obra mediatizada pelo texto pressupõe um modo específico de investigação e pesquisa, principalmente, uma posição frente à concepção de ler e escrever textos. Para Torga (2001), a atividade de compreensão ou processo/produto textual é um fenômeno que se dá em um primeiro momento no plano linguístico e imediato (direto), no segundo momento, no plano semântico, e esses dois planos são mediados pelo jogo dialético contraditório que os constitui. Já, no terceiro momento, dar-se-á pelo movimento analítico em espiral que fragmenta e intersecciona as partes e o todo numa relação de todo/parte e parte/todo – síntese.

Nessa concepção de texto enquanto fenômeno em devir defendida por Torga, a análise interpretativa alcança o conceito, a essência, a unidade de sentido mediante o movimento, o jogo alusivo constituído pelo autor/ leitor-modelo. Isso significa dizer que tanto o jogo alusivo revela o autor/leitor-modelo quanto estes revelam o jogo alusivo, já que um é parte constitutiva do outro. Nesse horizonte, a busca da unidade de sentido, da essência, não se manifesta no plano imediato, mas mediada pelo conjunto formal de instruções, também de certo modo presentes no fenômeno. Isso revela que o caminho interpretativo de uma obra em busca da essência se dá pelo seu contrário - o fenômeno- o qual se diferencia da essência pelo seu caráter objetivo e concreto.

Por esse fato, segundo Torga (2001), é essa característica que o faz ser parte da essência. A relação entre a essência e o fenômeno não é estática, unilateral, passiva e tranquila, mas se constitui e se realiza a partir do movimento de contradição que indicia o ir e vir, devir do texto. Nesse sentido, “o fenômeno contém o movimento que revela a essência e esta o movimento que revela o fenômeno e que se articulam cientificamente pelo giro analítico” (TORGA, 2001, p. 12).

Na esteira do pensamento de Torga em que a essência é manifestada parcialmente em ângulos no fenômeno, é que constituímos a análise da obra *Água Viva*. Entretanto, a compreensão do fenômeno a partir de ângulos justapostos não quer dizer que estes sejam isolados, pois eles formam uma síntese de ângulos ligados entre si. E a estratégia que permite analisar os ângulos, fazendo essa (dis)junção é a alusão, enquanto indiciada pelas entrelinhas e lacunas, que revela a essência e forma o todo, o fenômeno, não num movimento horizontal nem vertical, mas num movimento dialético da contradição. Essa divisão, separação das partes no todo, é uma possibilidade de conhecer, recompondo a dinâmica interna do texto, ou seja, é

modo de ler que permite, ao chegar ao final do estudo, conhecer “apenas uma parte do todo que buscou conhecer e por isto permanece aberto a que seja conhecido” (TORGA, 2001, p. 19).

Atentando para o texto clariceano em estudo, notamos que a abertura é engendrada pela autora através de um jogo da linguagem em que os fragmentos (metonímia) se transformam em uma unidade precária (metáfora), ansiosa por sua constante reelaboração; em que a ausência e a negação são elementos transbordantes de um sentido outro, cabendo ao leitor, através da memória trabalho e da memória sonho, tentar dar um fechamento para infinitas possibilidades de sentido dentro da complexidade discursiva da obra *Água Viva*. Partindo dessa complexidade, a metáfora e a metonímia, a ausência e negação e a memória discursiva (memória-sonho, memória-trabalho) vão dando feições conhecidas às personagens, permitindo a identificação do narrador e possibilitando também a compreensão das intenções e do projeto de escrever e ler a obra.

2.1 Metáfora X Metonímia

A metáfora (categoria semântico-discursiva constitutiva da alusão) que nos manuais sobre a linguagem dos tropos tem a acepção de simples “transferência do significado, baseada em certos traços semanticamente explicáveis” (MARCUSCHI, 2007, p. 119) ou uma comparação abreviada, na teoria da alusão, ascende ao lugar que lhe é de direito, a um lugar no discurso, na medida em que é ponto de apoio para a decifração de conceitos e universos discursivos formados criativamente pelo sujeito que a enuncia. Sendo assim, na teoria da alusão, ela tem o papel revelador do fio condutor de sentido. Se é que existe um fio, a metáfora tem a função de deflagrar e restaurar o já-dito, o qual passou pelo crivo da percepção subjetiva e criativa do sujeito enunciador. Em virtude disso, tem o papel de conduzir o leitor dentro do jogo alusivo traçado no texto.

Para além da simples figura de linguagem, podemos asseverar que ela cria uma realidade nova, por meio do princípio da contradição, do já-dito, da memória do esquecido que é lembrado de modo novo. Nesse contexto, a metáfora é um modo de conhecer o mundo e de comunicar o mundo assim conhecido, de apreciar o outro que permeia e fundamenta o discurso, porque tem como base a experiência empírica que a consciência acumula e também reserva (memória-trabalho) para elaborar estruturas e universos além da experiência (memória-sonho).

Com base nisso, a metáfora atua na categoria da composição, da condensação, da fusão de dois em um em que a força maior reside no próprio fato de nela se conciliarem os opostos.

Na voz de Torga (2001, p. 46), na metáfora, a parte é construída para ser equivalente ao todo, porém a parte jamais suprime a diferença entre as partes que concorrem ao lugar de todo.

Marcuschi (2007), no texto *Fenômenos de linguagem: reflexão semântica e discursiva*, intuitivamente inscreve a metáfora na teoria e metodologia de ler e escrever pela alusão, quando afirma que o conhecimento novo que a ela nos sugere é fornecido por intuição e por um pensamento que não se baseia em comparação alguma e foge à explicação lógica. Enfim, ela é produto da intuição cognitiva que nos leva a interpretar a comparação pelo giro dos contrários, da diferença para se formar uma nova síntese. E é também discurso na medida em que inscreve um sujeito, o já-dito e seu lugar de enunciação.

Fazendo o jogo parafrástico da teoria de Torga (2001), que tem na metáfora (todo) e metonímia (parte) a articulação linguístico-semântica que operacionaliza a alusão, observamos que em “mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga (LISPECTOR, 1998, p. 15), o instante-já se constitui pelo seu contrário. A ausência de uma luz que acende e apaga no instante-já e a presença desta no pirilampo vão permitir a condensação de partes diferentes, formando, com isso, uma unidade de sentido.

O pirilampo enquanto metáfora do instante-já é uma alusão à motivação criadora e criativa do narrador, o qual, através da consciência artístico-literária, capta as imagens transitórias que surgem fugaz e repentinamente no fluxo da consciência. Nos fragmentos que se seguem, o narrador continua explicitando o fazer poético-literário:

Tente entender o que pinto e o que escrevo agora. Vou explicar: na pintura como na escritura procuro ver estritamente no momento em que vejo – e não ver através da memória de ter visto num instante passado [...] (LISPECTOR, 1998, p. 69).

Também tenho que te escrever porque tua seara é a das palavras discursivas e não o direto de minha pintura (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Considerando os trechos na altura, o método artístico-literário, usado pelo artista plástico, assemelha-se ao do narrador, na medida em que a obra é criada a partir de momentos de inspiração que se revelam paulatinamente no instante de produção e se diferenciam a partir dos objetos de manifestação e concretização da obra.

A obra de arte criada pelo pintor e pelo narrador-personagem apresenta uma síntese integradora, que se assemelha e se diferencia quanto ao aspecto de concretude do objeto inspirador e inspirado. A obra literária tem como base constitutiva, como princípio norteador,

os signos verbais, e a pintura é delimitada e organizada por intermédio de traços, linhas, formas geométricas e de símbolos, signos não-verbais. Ainda em:

Não penso assim como o diamante não pensa (LISPECTOR, 1998, p. 39).

O diamante enquanto metáfora do eu, narrador, é uma alusão à liberdade que o artista tem de tornar o que é racional em um não pensar. E no trecho:

Não vê que isto é como um filho nascendo (LISPECTOR, 1998, p. 58).

O filho nascendo, enquanto metáfora da obra de arte irrompendo, constitui-se em uma alusão ao processo de criação artístico-literária do autor que empresta a voz ao narrador para afirmar que a arte não é algo fácil, simples, mas algo que exige concentração, dedicação e sofrimento, pois envolve “as impulsões da imaginação criadora, da imaginação que força a escrever, que força a entrar em competição com o mundo literário” (BACHELARD, 1990, p. 28).

E se a metáfora expressa o processo de condensação de partes diferentes em algo novo, a metonímia expressa o seu contrário. Na metonímia, categoria semântico-discursiva constitutiva da alusão, há decomposição do todo em partes. Sendo assim, tem-se o jogo do espelho em que uma reflete a imagem da outra. O processo metonímico operacionaliza a metáfora que comporta em seu todo partes deslocadas e vice-e-versa. Noutras palavras, a metáfora se faz conhecer pelo movimento metonímico e a metonímia revela-se através da dispersão do todo. Nessa concepção, a metonímia sofre uma ampliação, porque deixa de ser uma figura menor e passa a participar do processo produto. Isso implica dizer que elas dão condições recíprocas de existência uma da outra.

Torga (2001, p. 47) é quem explica com maior propriedade quando afirma que “na metonímia, ocorre a autonomização das partes e aqui não se exclui a relação das partes. Um todo se fragmenta em partes ou parte e cada uma em sua integridade mantém relação com o todo onde a parte ganhava significação real”.

Não é esse então o movimento próprio da alusão? É, por seu turno, a metáfora que operacionaliza a alusão pela metonímia e esta operacionaliza aquela num movimento que lhe é próprio.

Essa discussão prolongada sobre os processos metafórico e metonímico que operacionalizam a alusão é pertinente, na medida em que revela os meandros, o processo interno de constituição da obra, ou seja, o autor, o leitor, os discursos mediados pelo jogo alusivo. Ainda, é importante salientar que a metáfora tem o poder de cifrar e ao mesmo tempo de permitir a abertura interpretativa da obra, já que está no campo da polissemia. Desse ângulo, ela é uma instrução de leitura quando busca provocar o leitor com uma linguagem alegórica, porque assim ela o força a reelaborar conceitos.

Considerando essa reflexão, na interpretação de uma obra, as relações linguístico-semânticas instauradas pelo autor, reveladas pelo movimento da parte que se refere ao todo, “mantendo o todo na posição de todo e a parte na posição de parte” (TORGA, 2001, p. 45) determina certo movimento de escrever e ler, próprio da alusão, “ato transformador/revelador de uma visão de mundo” (2001, p. 45) e das relações sociais do sujeito enunciador.

A compreensão textual, nesse olhar, engloba e envolve também uma rede complexa de relações sociais mediadas pela linguagem e pela palavra. Em *Água Viva*, devido à implicitude da obra, a qual serve ao intento do autor, só é possível recuperar o universo social imediato da narradora-personagem através de pequenos indícios deixados no fio textual. Em virtude disso, encontramos um ser feminino solitário, conhecedor de música clássica, fumante, artista plástica que se aventura no mundo das palavras. Ela não deixa aparecer nenhuma pista sobre seu passado, sobre uma vivência social. Em dois trechos apenas da obra ela faz referência a uma empregada e a um personagem misterioso, o que leva a pressupor que estes são as únicas pessoas com a quais ela convive, porém a relação com a empregada, cabe ressaltar, é um tanto destituída de informalidade.

O ambiente social da personagem se restringe a uma casa que possui um atelier, um terraço, um jardim com plantas variadas e pássaros e se situa próximo a uma praia. Estas pistas deixadas na superfície textual permitem pressupor que ela pertence a uma classe social privilegiada e que, como tudo se passa no fluxo do tempo natural, físico, dentro da casa, é um indício de que a vida social da personagem é muito restrita. Ela vê a vida passar de dentro da casa. Segundo ela, é modo de ver “a vida vista pela vida” (LISPECTOR, 1998, p. 13). Observemos:

Escrevo-te sentada junto de uma janela aberta no alto do meu *atelier* (LISPECTOR, 1998, p. 50).

O estranho é que a *empregada* perguntou-me um dia a queima-roupa: “e aquela rosa?” (LISPECTOR, 1998, p. 47).

Estou ouvindo agora uma música selvática, quase que apenas batuque e ritmo que vem da *casa vizinha* onde jovens drogados vivem o presente (LISPECTOR, 1998, p. 18).

Agora vou acender *um cigarro* (LISPECTOR, 1998, p. 50).

Hoje é domingo de manhã. Neste domingo de sol e de Júpiter estou *sozinha em casa* (LISPECTOR, 1998, p. 60).

E se muitas vezes *pinto grutas* é que elas são o meu mergulho na terra (LISPECTOR, 1998, p. 14).

É tão curioso ter substituído as tintas por essa coisa estranha que é a palavra (LISPECTOR, 1998, p.21).

Nasci dura, heróica, *solitária* e em pé (LISPECTOR, 1998, p. 36).

Domingo é dia de ecos – quentes, secos, e em toda a parte zumbidos de abelha e vespas, *gritos de pássaros* [...] (LISPECTOR, 1998, p. 16).

Ganhei *dama-da-noite* que fica no meu terraço (LISPECTOR, 1998, p. 41).

Já vi *cavalos* soltos no pasto de noite o cavalo branco [...] (LISPECTOR, 1998, p. 46, grifos meus).

Nos fragmentos supracitados, percebemos, com o jogo alusivo, que as relações da narradora e seu ambiente social são superficiais e restritos, já que em todo o texto não há uma referência à família, a amigos, à igreja, à infância, a uma vida social. No universo discursivo, ela se apresenta intimamente ligada à natureza, sobretudo, a plantas e aos animais. E isso se constitui em indícios significativos para a compreensão do jogo alusivo.

2.2 A ausência e a negação

A identificação da ausência (não-dito), que manifesta uma presença e já traz consigo outra ausência com a alusão, com efeito, caracteriza um modo de ler e escrever a obra em foco. Segundo Eco (1979, p. 53-54), o texto distingue-se das outras expressões pelo fato de ser ele entretido de elementos não ditos no âmbito contedístico, requerendo decisivamente movimentos cooperativos ativos e conscientes por parte do leitor. Com base na citação de Eco, a ausência no fio textual de um universo social consistente e amplo denuncia a presença de um

campo discursivo literário, um estado de arte enquanto um ato solitário, de abnegação, de renúncia, de negação de um mundo profano e social. A narradora materializa, na obra, a arte – tema evocado no universo discursivo – enquanto um exercício ritualístico e de beatitude. É ritualístico, porque escrever é como rito litúrgico que envolve cerimônia oculta à palavra e é um exercício de beatitude, porque permite o encontro com um bem maior, com a essência da palavra. Analisemos:

Essa felicidade eu quis tornar eterna por intermédio da objetivação da palavra. Fui logo depois procurar no dicionário a palavra beatitude que detesto como palavra e vi que quer dizer gozo da alma (LISPECTOR, 1998, p. 81).

No jogo alusivo, compreendemos que, se por um lado a beatitude se assemelha ao estado de espírito daqueles que buscam encontrar-se com a sublimação, o bem supremo, por outro, se diferencia pelo fato de a beatitude pertencer à isotopia do sagrado, da meditação, e a arte ao que é profano e humano.

Com base nos mecanismos metafórico-metonímicos que constituem a alusão, o estado de beatitude do artista e do religioso se apresenta, na obra, como uma reunião integradora de manifestações contrárias. Contudo, é possível vislumbrar que tal integração coincide apenas no tocante ao encontro com o bem maior. Nesse contexto, o objeto estético, para o escritor, e Deus, para os beatos. Apesar disso, não negam os aspectos conflitantes que os diferenciam, os afastam, visto que no estado de arte não há a contemplação e nem há presença do sagrado. A arte é uma atividade humana, que através da memória-trabalho e da memória-sonho, constituem simulacros da realidade factual.

Os simulacros de uma realidade específica se manifestam com e pela alusão na obra através do universo discursivo da religião. O texto é atravessado de ponta a ponta pelos signos: *sortilégio, sono e vigília solidão, liturgia, profanos, graça, prece, missa, reza, Deus, criação, sobrenatural, anões, gnomos, duendes e gênios, iniciação, seita, beatitude, vida, morte, existência, feiticeiras* que denunciam a linguagem em representação, nesse caso, é de um poeta que vive o ideal romântico de um ser escolhido por um Deus da criação, e o poeta é, ao mesmo tempo, criatura e criador das palavras literárias. Por conseguinte, deflagra um campo discursivo de arte específico. O autor faz erigir um campo literário místico e de sublimação da linguagem literária e da imaginação, a fim de desconstruí-lo, e isso constitui uma significativa instrução de leitura, porque revela o jogo alusivo de hibridização e (des)construção.

É importante evidenciar que a estratégia discursiva de ausência/presença/ausência revela uma outra estratégia significativa que determina o jogo alusivo de *Água Viva*. Nesse tocante, a afirmação/negação/afirmação. A presença do discurso de um eu que enuncia sobre a arte de escrever como um dom subliminar, só para os iniciados, que exige dedicação e abnegação, como rito religioso e epifânico — daí o uso cifrado das palavras e as comparações com a pintura (nem todo mundo sabe pintar), a presença da metalinguagem, as metáforas — constitui a afirmação e a vivência desse discurso pela narradora com o propósito de depois negá-lo. O autor teoriza a literatura dentro do próprio espaço literário quando utiliza o método retórico e dialético, ou seja, ele se apropria do discurso do outro para negá-lo e afirma um outro discurso, que é, na verdade, uma síntese integradora de discursos literários antagônicos.

Noutras palavras, o autor cria no fio discursivo um embate entre dois campos discursivos literários. O primeiro defende que a arte é uma isotopia do sagrado, revelada a poucos, e o poeta é um ser inspirado pelo Deus da criação em busca da palavra original, da essência, um ser imortal, porque escolhido. Em síntese, ele reúne o profano e o sagrado. No entanto, o segundo defende que arte é fruto da atividade humana, puramente profana e o poeta é um ser que a partir da liberdade de imaginação cria realidades ficcionais. Por fim, ela elabora um novo conceito de literatura, a partir da reconfiguração desses dois discursos:

Não, isso tudo *não acontece em fatos reais*, mas sim num domínio de uma arte?
Sim (LISPECTOR, 1998, p. 19).

Mas se você já conheceu o estado de graça reconhecerá o que vou dizer. *Não me refiro à inspiração*, que é uma graça especial que tantas vezes acontece aos que lidam com arte (LISPECTOR, 1998, p. 79).

Essa felicidade eu quis tornar eterna por intermédio da objetivação da palavra. Fui logo depois procurar no dicionário a palavra beatitude que detesto como palavra e vi que quer dizer gozo da alma. Fala em felicidade tranquila — eu chamaria de transporte ou levitação. *Também não gosto da combinação do dicionário que diz: “de quem se absorve em contemplação mística”*. Não é verdade: eu não estava de modo algum em meditação, não houve em mim nenhuma religiosidade. Tinha acabado de tomar café e estava simplesmente vivendo ali sentada com um cigarro queimando-se no cinzeiro (LISPECTOR, 1998, p. 81).

Vi quando começou e me tomou. E vi quando foi se desvanecendo e terminou. *Não estou mentindo. Não tinha tomado droga e não foi alucinação*. Eu sabia quem era eu e quem eram os outros (LISPECTOR, 1998, p. 81, grifos meus).

Quero também te dizer que depois da liberdade do estado de graça também acontece

a liberdade da imaginação (LISPECTOR, 1998, p. 82).

Estou falando é que o pensamento do homem e o modo como esse pensar-sentir pode chegar a um grau extremo de incomunicabilidade maior. Ele se comunica com ele mesmo (LISPECTOR, 1998, p. 82).

As negações presentes no fio textual aludem a um processo de (des)construção que ocorreu dentro de toda a obra. Ao mesmo tempo em que a narradora nega, ela também afirma, trazendo, nesse jogo de oposição, uma nova concepção de arte. Arte não é só inspiração nem é simplesmente trabalho da imaginação do escritor. É inspiração e imaginação concomitantemente. É um devir, ou seja, é transformação constante, na medida em que traz consigo a negação de si e do outro. No livro, a (re)definição do processo de criação em *Água Viva*, que a narradora denomina de “liberdade”, acontece a partir da tentativa de conciliação dos opostos, entre a inspiração (sentir) e a imaginação (pensar), hibridizando, com isso, os discursos que na realidade factual são de correntes literárias distintas e opostas.

No imaginário coletivo, construiu-se a ideia de que o *eu-lírico* é da ordem da poética e o *narrador* é da prosa. Para autora Clarice Lispector, que empresta a voz a narradora, na arte, não existem polarizações, nem mesmo imposições, mas sim um movimento assimétrico que revela um no outro. Ao mesmo tempo em que chega a tal conclusão, ela a nega, revelando o movimento alusivo de escrever e ler *nega-afirma-nega*. Ao encerrar a obra, atesta que o conceito de arte literária é aberto, é sempre uma continuação. E os leitores, o contexto histórico, o lugar de enunciação, o já-dito definirão, portanto, a arte de escrever e de ler.

3. O papel da alusão na operacionalização da memória discursiva do narrador

Escrever é tantas vezes lembrar do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que ao menos sei? assim: como se me lembrasse. Com um esforço de “memória”, como se nunca tivesse nascido. Nunca nasci, nunca vivi: mas me lembro, e lembrança é carne viva.

(LISPECTOR, 2001, p. 86)

Todo dizer é historicamente determinado pelo interdiscurso, pelo intradiscurso e pela memória do dizer. Noutras palavras, o dizer é um ato complexo de rememorar o que já foi dito em algum lugar por um outro, porém (res)significado, regularizado pela linguagem independente da vontade do indivíduo. Nesse sentido, toda enunciação pressupõe um outro que fala de lugar determinado. Contudo, não há uma reprodução fiel do outro, porque rememorar é esquecer. Nesse processo, o esquecimento é um componente fundamental da memória,

porquanto, daquilo que foi experienciado, é lembrada apenas uma parte do todo, nesse caso a que significou. Por consequência, o esquecimento se revela como um dos efeitos de produção da memória.

É esse já-dito, significado e regularizado que possibilita a constituição da memória-trabalho (ação de remontar o já-dito, estando para paráfrase) e da memória-sonho (ação de redefinir e transformar, estando, por seu turno, para paródia). Noutros termos, é a partir do movimento entre lembrar e inventar, que irrompe o novo, o qual denuncia um outro movimento: o de ir, vir e devir que constitui sentidos pela alusão.

Dessa forma, de acordo com Pêcheux (2007, p. 56), a memória não deve ser concebida

como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais e históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel, de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] um espaço de deslocamentos, réplicas, polêmicas e contradiscurso.

Porque, conforme Torga (2001, p. 71), enquanto espaço de formulação, está associada a outras formulações, criando, nesse processo, “os efeitos de memória específicos”.

Nesse espaço teórico, é a linguagem o elemento mediador dessas formulações, uma vez que ela socializa o movimento harmonioso e ao mesmo tempo conflituoso da apreensão do já-dito “em direção do que ainda não é em sendo” (TORGA, 2001, p. 57). Noutras palavras, ela medeia o movimento — que segundo Torga, é em espiral —, que revela o passado como um presente que também já é índice de um futuro. Esse movimento em espiral é que permite uma constante reconfiguração do discurso, causando “os feitos de memória: lembrança, esquecimento, transformação, ruptura, redefinição do já-dito nas formações discursivas” (TORGA, 2001, p. 71).

Em *Água Viva*, a ação de rememorar é erigida sob a metáfora de um mundo novo, inominável, de um tempo presente sem bases em passado histórico, ou seja, o passado é visto como os olhos de hoje. Há uma tentativa de se desprender da história, porém, a narradora está presa a uma memória circundante inscrita em práticas sociais que também a fundam, atravessam-na. Daí, a memória ser estrategicamente imbricada na obra.

Partindo dessa constatação, a narradora, em alguns instantes, é a deusa Mnemosine (GOFF, 1994, p. 438) que preside a poesia lírica e o canto evocado traz ecos da idade da origem que transcendem a essa origem e introduzem-na, por sua vez, nos mistérios da existência,

porque a memória é ancestral. Aqui é a alusão — operadora de memória — através de pequenas citações deixadas no fio textual, que recupera o percurso inscrito em outro lugar, já que é um programa de leitura que localiza o irrepresentável na teia linguístico-discursiva. Essa memória é aludida através de uma referência ao mito da criação no livro de Gênesis.

“E plantou Javé Deus um Jardim no Éden que fica no oriente e colocou nele o homem que formara” (Gen.11-8) (LISPECTOR, 1998, p. 52).

Ela evoca, através da intertextualidade, uma memória mítica. Enquanto criadora da palavra, inquire sobre a essencialidade desta e busca sua origem, através do mito de Adão. Nesse sentido, a ação de rememorar é segredada, pois só pode ser vivida. A reminiscência é um processo que indicia o nascimento/morte/nascimento que leva ao mito da origem do mundo. Assim, esse movimento, no livro, é apenas para os iniciados, os escolhidos, visto que exige uma atividade ascético-mística, um processo de regressão que recupera a memória de vidas passadas em um passado longínquo:

[...] sou ainda a *rainha dos medas e dos persas* e sou também a minha lenta evolução que se lança (LISPECTOR, 1998, p. 23).

[...] sou a *Diana a caçadora* (...) (LISPECTOR, 1998, p. 24).

[...] *Idade Média, és a minha escura subjacência* e ao clarão das fogueiras os marcados dançam em círculos cavalgando galhos e folhagens que são o símbolo fálico da fertilidade: mesmo nas missas brancas usa-se sangue e este é bebido (LISPECTOR, 1998, p. 24).

[...] sou uma *iniciada da seita* [...] (LISPECTOR, 1998, p. 30).

Sou *um coração batendo* no mundo (LISPECTOR, 1998, p. 33).

Sou *pura inconsciência*. Já cortaram o cordão umbilical: estou solta no universo. [...] Ouço o ribombo oco do tempo. É o mundo surdamente se formando. Se eu ouço é porque existo antes da formação do tempo. “Eu sou” é o mundo. Mundo sem tempo. [...] O ar não tem lugar nem época. O ar é o não-lugar onde tudo vai existir (LISPECTOR, 1998, p. 34).

[...] Tenho misticismo das trevas de um passado remoto (LISPECTOR, 1998, p. 35, grifos meus).

Observemos que a memória é recuperada através da transmigração da alma da narradora em outras almas. O processo evidencia a busca de um “eu” através de outros “eus”. Entidades

estas que compõem a unidade e a identidade do sujeito que encena. Há uma lenta circunvolução de vidas passadas para se reportar ao discurso de arte enquanto um exercício ascético-místico. O lugar de enunciação do sujeito é do domínio da arte (instituição) e fala a partir do discurso de arte epifânico, arte enquanto exercício gnóstico, de autoconhecimento.

Porém, o rememorado pela narradora é redefinido. O ato mnemônico é uma representação dos efeitos de memória: lembrar, esquecer, transformar, romper, redefinir. A narradora usa a memória para perscrutar a arte. Isso acontece porque, quando, ao mesmo tempo em que parece querer reconstituir um passado longínquo, é atravessada por uma memória social, atual e imediata, que denuncia uma prática social do sujeito rememorador, nesse caso, um escritor. Acompanhemos:

Às três e meia da madrugada acordei. E logo elástica pulei da cama. *Vim te escrever*. Quer dizer: ser. Agora são cinco e meia da manhã. De nada tenho vontade; estou pura. Não te desejo esta solidão. Mas eu mesma estou na *obscuridade criadora*. Lúcida escuridão, luminosa estupidez.(...) Sou um coração batendo no mundo./ Você que me lê que me ajude a nascer./ espere: está ficando escuro. Mais./ Mais escuro. / o instante é de um escuro total./ Continua./ Espere: começo a vislumbrar uma coisa. Uma forma luminescente. Barriga leitosa com umbigo? Espere — sairei desta escuridão onde tenho medo, escuridão e êxtase. Sou o coração da treva. *O problema é que na janela de meu quarto há um defeito na cortina. Ela não corre e não se fecha portanto*. Então a lua cheia entra toda e vem fosforescer de silêncios o quarto: é horrível (LISPECTOR, 1998, p. 33-34, grifos meus).

No trecho acima, parece que a narradora alude ao processo de rememorar como uma atividade consciente do escritor. A memória em *Água Viva* não está ligada às experiências passadas da narradora-escritora. São lembranças inventadas que são vividas, experienciadas no momento de produção. Isso pode ser percebido quando a narradora se reporta ao tempo, às horas, ao lugar “quarto” que aludem a uma lembrança como uma atitude consciente em que apenas é lembrado o que é conveniente lembrar.

4. O narrador e o personagem desdobrável

De acordo com Fiorin (1996, p. 62-65), existem dois tipos de enunciação, a saber: a enunciação enunciada e a enunciação enunciada reportada. A primeira “contém os elementos apreciativos que remetem à instância da enunciação” e a segunda “é um simulacro da enunciação” (1996, p. 65). Na primeira, temos diretamente a projeção do autor (Fiorin usa a nomenclatura de autor abstrato ou autor implícito de Iser) e na segunda o autor delega ao

narrador a autoridade do “dizer” em seu nome. Nessa perspectiva, o narrador é uma voz que diz “eu”. O “eu” pode apresentar-se explicitamente ou não no enunciado, mas este sempre pressupõe um “eu”. Com efeito, Fiorin (1996), em suas reflexões em torno do tema, afirma que só existem narrativas em primeira pessoa, porém a voz que diz “eu” pode estar implícita ou explícita na narrativa.

Com base nisso, o narrador apresenta-se em segunda instância como uma categoria linguístico-discursiva, inscrita na narrativa, com a função exclusiva de falar, relatar em nome de outrem.

Essa discussão sobre o narrador envolve outra dimensão da narrativa, qual seja: o ponto de vista. Para Fiorin (1996, p. 103), e nós acolhemos a sua advertência, não se pode confundir narrador com observador. Este tem a função de ver e/ou ouvir, ou seja, de testemunhar e aquele está encarregado de relatar, dizer o que foi visto ou ouvido. Mas, apesar de desempenharem funções diferentes, são passíveis de sincretismo. E quando acontece a fusão entre os dois, passam a desempenhar cinco funções: A primeira que é a de relatar a história, no caso de *Água Viva*, fragmentos de histórias. (“Então sonhei uma coisa que vou tentar reproduzir. Trata-se de um filme que eu assistia. Tinha um homem que imitava artista de cinema[...]” (LISPECTOR, 1998, p. 29)); a segunda é aquela que dá a direção, orientação quanto à organização interna da narrativa. Eco (1994, p. 22) denomina essa função de autor-modelo. (“Por enquanto há diálogo contigo. Depois será monólogo. Depois o silêncio. Sei que haverá uma ordem” (LISPECTOR, 1998, p. 84)). Esses comentários feitos pelo narrador, e não o narrado, constituem-se em pistas centrais que orientam o leitor pressuposto na obra.

A terceira é a função de comunicação. Nesta instância, o narrador se dirige para o leitor pressuposto, denominado de narratário, conversando com ele e imaginando possíveis inquições e reações dele. (“Deixa eu te explicar: a simetria foi a coisa mais conseguida que fiz. Perdi o medo da simetria, depois da desordem da inspiração. É preciso experiência ou coragem para revalorizar a simetria,[...]” (LISPECTOR, 1998, p. 69)); a quarta é a de atestação, a qual almeja dar veracidade aos fatos narrados, através de referência ou de explicações. (“Não tinha tomado nenhuma droga e não foi alucinação. Eu sabia quem era eu e quem eram os outros.” (LISPECTOR, 1998, p. 81)); e a última é a ideológica. Nela, o narrador tece comentários, faz avaliações sobre as suas ações ou das personagens a partir de uma visão de mundo. (“As mulheres a essa altura pareciam aeromoças. As aeromoças são desidratadas — é

preciso acrescentar-lhes ao pó bastante água para se tornarem leite” (LISPECTOR, 1998, p. 30)).

Partindo desse rápido apanhado, o narrador em *Água Viva* se configura concomitantemente em um “eu” demarcado linguisticamente na presença da primeira pessoa do singular, patenteador do seu discurso, e em um observador, pois é quem ouve e vê os fatos relatados. Além disso, o “eu” narrador é também o eu narrado, uma vez que ele é a personagem principal. Então, ele é autor e actante ao mesmo tempo. E nesse ver, viver, o narrador se desdobra em vários outros papéis, posto que cada voz traz consigo uma identidade. Assim, ele é um ser feminino, é pintora, poetisa, escritora, contadora de histórias e lendas, é crítica literária, leitora de seu próprio texto, cronista, teórica literária. Em alguns momentos da narrativa, essas vozes estão imbricadas, em outras estão bem delimitadas, mostrando uma reunião integradora entre vários discursos muitas vezes contrários e confluentes, como atestam alguns trechos:

Narradora:

Nasci assim: tirando do útero de minha mãe a vida que é sempre eterna (LISPECTOR, 1998, p. 32).

Observadora:

Ouçó o ribombo oco do tempo (LISPECTOR, 1998, p. 34).

[...] *vejo* estátuas brancas espraçadas na perspectiva das distâncias longas ao longe — cada vez mais longe do deserto onde me perco com um olhar vazio, eu mesma estátua a ser vista de longe. Calada, aérea, no meu grande sonho. [...] E te *ouço* como remotos sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos. Estou no âmago da morte. (LISPECTOR, 1998, p. 68, grifos meus)

Verificamos que no primeiro fragmento a narradora é apenas a voz que conta que relata algo ocorrido na ocasião do seu nascimento. No segundo, os verbos *VER* e *OUVIR*, presentes nos trechos, indiciam a outra posição assumida pela narradora. Nesse caso, ela é testemunha do que é vivido por ela mesma, ou seja, observa de cima a si mesma.

Pintora:

Hoje usei o ocre vermelho, ocre amarelo, o preto, e um pouco de branco (LISPECTOR, 1998, p. 68).

Foi assim que vi o portal da igreja que pinteí (LISPECTOR, 1998, p. 69).

Poetisa:

Na minha noite idolatro o sentido secreto do mundo. Boca e língua. E um cavalo solto de uma força livre. Guardo-lhe o casco em amoroso fetichismo. Na minha funda noite sopra um louco vento que me traz fiapos de gritos (LISPECTOR, 1998, p. 69).

Escritora:

Entro lentamente na escrita assim como já entrei na pintura (LISPECTOR, 1998, p. 14).

Contadora de histórias:

O ele contou-me que morou durante algum tempo com parte de sua família (...) (LISPECTOR, 1998, p. 46).

(...)diz que lá corre a lenda (...) (LISPECTOR, 1998, p. 55).

Crítica literária:

(...) escrevo tosco e sem ordem (LISPECTOR, 1998, p. 10).

Não nunca fui moderna (LISPECTOR, 1998, p. 76).

Leitora da própria obra:

E se eu digo “eu” é porque não ousou dizer “tu”, ou “nós” ou “uma pessoa”. Sou obrigada à humildade de me personalizar me apequenando mas sou o és-tu (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Cronista:

Sei história de uma rosa (LISPECTOR, 1998, p. 47).

Teórica de arte:

Minha simetria nos portais da igreja é concentrada, conseguida, mas não dogmática. É perpassada pela esperança de que duas assimetrias encontrar-se-ão na simetria. Esta como solução terceira: a síntese. Daí talvez o ar despojado dos portais, a delicadeza de coisa vivida e depois revivida, e não um certo arrojo inconsequente dos que não sabem. Não, não é propriamente tranquilidade o que está ali. Há uma dura luta pela coisa que apesar de corroída se mantém de pé (LISPECTOR, 1998, p. 69).

Nesse desdobramento, a narradora alude a narratários distintos. A escritora da carta traz o leitor para ser um personagem que, nessa medida, participa das ações. Então, ele partilha, em alguns momentos, um conhecimento que é apenas comum a eles dois. Daí, os vazios, as entrelinhas. No monólogo, ela é a própria leitora de seu texto, quando questiona seu próprio fazer. Na pintura, ela fala com um leitor que entende de cores, misturas, de linhas, de formas

geométricas. Nas lendas e histórias, o narratário é o leitor comum. Na poesia lírica e nas discussões da escritora temos um crítico que também é personagem do texto. E no fim, ela concilia esses narratários e forma um todo. Um único narratário.

Essas vozes estão imbricadas em um único texto (apesar de o autor dar algumas pistas) para mostrar que as fronteiras entre os papéis representados são móveis e que, nesse sentido, reúnem-se em um todo constituído de partes que se conservam e que se integram, num movimento que Cury explica (2000, p. 30) assim: “cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos que se envolvem profundamente, e cada uma contém os momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura”.

Então, a narradora-personagem agrega em seu íntimo uma pluralidade de “eus” que num movimento dialético da contradição estão em constante negociação e, portanto, aberto a transformações. Com base nisso, a revelação desse “eu” híbrido, plural, serve ao intento do autor que busca a desconstrução para compreender a si próprio e ao processo de produção artística. Dessa forma, o autor-modelo, o leitor-modelo são partes constitutivas de uma totalidade, nesse caso, o narrador.

Falando a partir de uma perspectiva linguística, o narrador não é um simples elemento que compõem a narrativa, mas sim um recurso textual e discursivo que define e traça os movimentos de ir, vir e devir do leitor. É um instrutor, um mediador de sentido, porque ele é quem descreve a estratégia que concebeu para habilitar o leitor a explorar seu texto.

5. Considerações Finais

Considerando toda a problematização aventada no decorrer do trabalho, a estratégia de ler-escrever com/pela alusão configura-se em um Programa de Investigação Científica, o qual tem conquistado um espaço nas análises linguísticas, haja vista que tem como objetivo a compreensão do funcionamento do sistema ordenador das práticas de significação e de interação social em condições de produção dadas; visa também compreender como este sistema impulsiona e é impulsionado; movimenta e é movimentado; transforma e é transformado pelo sistema linguístico na contemporaneidade. Ainda como eles se relacionam na unidade sígnica, mantendo, assim, a luta entre as forças centrípetas e centrífugas.

Ao propor um diálogo interno e ininterrupto entre o linguístico e discursivo, a alusão é antes uma proposta teórica que questiona e incita uma tradição imanentista que ainda hoje propõe uma ruptura entre ler e escrever; entre significante e significado; entre descodificação,

interpretação e comentário; entre metáfora e metonímia; entre autor, texto, leitor; entre os elementos narrativos etc. Nesse contexto, a alusão não rompe o que está posto pela tradição filosófico-científica, mas acrescenta, ao sistema clássico, a mediação discursiva como o elo que explica a ligação entre o linguístico e semântico.

Em outros termos, são instâncias reguladas por um sistema verbo-ideológico, por seu turno, passíveis de um de um dialogismo interno. Assim, é possível asseverar que toda escrita gera um jogo dialético da contradição entre quem escreve e quem lê. Partindo desse ponto de vista, a alusão – enquanto um sistema verbo-ideológico de ler e escrever, é aberta, a qual se (re) elabora e se rende ao *corpus*, ao objeto de investigação, passando, assim, por um processo de regularização/atualização constante, processo este que diz da própria apropriação de uma linguagem viva, em ebulição. Diante disso, a estratégia da alusão é uma possibilidade que permite enxergar o fenômeno de dentro, o fora e de fora, o dentro, ou seja, ver o fenômeno em seu estado vivo, de latência e não reificado.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, G. **Fragmentos de uma Poética do Fogo**. Tradução de Norma Telles. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ECO, U. **Leitura do Texto Literário: Lector in Fabula**. A cooperação interpretativa no texto literário. Lisboa, PT: Editorial Presença, 1979.

FIORIN, J. L. **As astúcias da Enunciação: As categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

GOFF, J. L. **História e Memória**. 3. ed. Tradução de Irene Ferreira. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1994.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. **Os melhores Contos**. São Paulo: Global, 2001 (seleção de Walnice Nogueira Galvão).

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da Linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

TORGA, V. L. M.. **O movimento de sentido da alusão: uma estratégia textual da leitura de Ler e Escrever e Fazer conta de cabeça** de Bartolomeu Campos. Queiroz. 2001.90f Dissertação (Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

Bibliografia

AUSTIN, J. L. **Quando o Dizer é Fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACHELARD, G. **Poética do Espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (coleção Tópicos).

BAKHTIN, M. Os Gêneros Discursivos. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo; Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 4 ed. São Paulo: Editora Unesp. 1998.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BACCEGA, M. A. **Palavra e Discurso: História e literatura**. São Paulo: Ática, 2003.

BAZERMAN, C. Cartas e a base social de Gêneros Diferenciados. In: DIONÍSIO, Â. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2 ed. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAIT, B. (org). **BAKHTIN conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

ECO, U. **Os Limites da Interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ECO, U. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOPES, E. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de Linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do discurso**. 2. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 1996.

Artigo recebido em: 20.10.2015

Artigo aprovado em: 01.02.2016

Domínios de Lingu@gem

Os conceitos semânticos de afetação e de mudança de estado em uma análise construcional dos verbos do PB

Affectdness and change of state semantic concepts in a constructional analysis of BP verbs

Letícia Lucinda Meirelles*

RESUMO: Neste artigo, tomamos como objeto de estudo os conceitos semânticos de afetação e de mudança de estado com o intuito de evidenciarmos que eles não devem ser tratados como sinônimos, contrariamente ao que propõem alguns autores. Para tanto, analisamos, com base no quadro teórico-metodológico da Gramática de Construções e da Semântica Lexical, cem verbos que denotam algum tipo de afetação ao seu argumento interno, em termos de suas propriedades semânticas e sintáticas e das construções de estrutura argumental em que podem ocorrer. Ao final, mostramos que os verbos de afetação mais ampla não participam de todas as construções que os verbos de mudança de estado instanciam, de modo que concluimos que toda mudança de estado acarreta afetação, mas o contrário não é necessariamente verdadeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática de construções. Construções de estrutura argumental. Verbos de afetação. Verbos de mudança de estado.

ABSTRACT: In this paper we analyze affectdness and change of state semantic concepts in order to show that they should not be treated as synonyms, in contrast to some authors proposals. Therefore, we study, based on Constructional Grammar theoretical and methodological framework, one hundred verbs that denote their internal argument affectedness. We analyze their semantic and syntactic properties and also argument structure constructions that they can occur. We show that affectedness verbs, in a broad sense, do not participate of all constructions that change of state verbs instantiate. So, we conclude that every change of state entails affectedness, but the opposite is not necessarily true.

KEYWORDS: Constructional grammar. Argument structure constructions. Affectedness verbs. Change of state verbs.

1. Introdução

Anderson (1979), Roberts (1985) e Beavers (2011) definem o conceito de afetação como uma mudança que ocorre em um participante de um evento. No entanto, ao observarmos os verbos que trazem consigo essa noção, vemos que há uma diferença básica entre eles:

- (1) O capitão do mato *chicoteou* o escravo.
- (2) A arrumadeira *espanou* os móveis.

* Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. A autora agradece as sugestões feitas pela Profa. Dra Sueli Coelho.

- (3) O povo *apedrejou* o bandido.
- (4) O menino *quebrou* o vaso de flor.
- (5) Miriam *hidratou* a pele de Lívia.
- (6) Ana *machucou* Maria.

Nos exemplos acima, todos os argumentos internos são entidades afetadas pelas ações descritas pelos verbos. Porém, apenas *quebrar*, *hidratar* e *machucar* acarretam o sentido de *ficar (ou tornar-se) estado*, nos quais o argumento interno verbal sofre uma mudança (de estado) e o adjetivo que denota o estado é relacionado ao verbo (MCCAWLEY, 1968; LAKOFF, 1970; DOWTY, 1979, PARSONS, 1990; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013).

- (7) O vaso de flor ficou quebrado.
- (8) A pele de Lívia ficou hidratada.
- (9) Maria ficou machucada.
- (10) *O escravo ficou chicoteado.
- (11) *Os móveis ficaram espanados.
- (12) *O bandido ficou apedrejado.

A partir daí, baseadas em Fillmore (2003 [1970]) e Cançado, Godoy e Amaral (2013), a nossa hipótese é de que o conceito de afetação não pode ser definido como equivalente ao de mudança. O primeiro seria uma noção mais ampla, enquanto o segundo seria um subtipo do primeiro, ou seja, um tipo mais específico de afetação, caracterizado por propriedades semânticas e sintáticas específicas, de modo que ambos os conceitos não podem ser tomados como sinônimos.

Assim, o nosso objetivo é analisar os conceitos de afetação e de mudança propostos na literatura e aplicá-los a uma série de verbos do português brasileiro (PB) com o intuito de tentarmos validar nossa hipótese inicial. Para tanto, selecionamos, através dos trabalhos de Cançado, Godoy e Amaral (2013), de Meirelles e Cançado (2015) e de Cançado, Amaral e Meirelles (em prep.), cem verbos que denotam algum tipo de afetação ao seu argumento interno e que serão descritos em termos de suas propriedades semânticas e sintáticas e das construções de estrutura argumental (GOLDBERG, 1995) em que podem ocorrer.

Nosso trabalho se justifica, uma vez que os conceitos de afetação e mudança parecem não estar tão claros na literatura, sendo tratados como sinônimos, mesmo apresentando diferenças semânticas, como mostrado nas sentenças de (7) a (12).

Este artigo faz a junção de duas linhas de pesquisa: a Semântica Lexical, pois trata de conceitos teóricos importantes para os estudos dessa área, e a Gramática de Construções, pois

distingue esses conceitos (afetação e mudança semântica) através das construções de estrutura argumental em que os verbos que os denotam podem ocorrer.

Na seção 2 apresentamos uma breve exposição teórica sobre a Semântica Lexical e a Gramática de Construções. A seção 3 descreve as propriedades semânticas de afetação e de mudança de estado na literatura. A quarta seção traz a apresentação e a análise dos dados, além da nossa proposta para a definição dos conceitos de afetação e de mudança de estado. A última seção conclui o artigo.

2. Semântica lexical e gramática de construções

Durante muito tempo, na linguística estruturalista e gerativista (BLOOMFIELD, 1933; CHOMSKY, 1957 e trabalhos subsequentes), o léxico foi tratado como um simples repositório de palavras, papéis temáticos e exceções gramaticais, enquanto a gramática consistia (e ainda consiste para algumas teorias, principalmente as de cunho gerativista) em um sistema computacional que determina os princípios de combinação de palavras para que sejam formadas sentenças.

No entanto, a importância do léxico para as teorias linguísticas tem se tornado cada vez mais clara, de modo que abordagens lexicalistas estão mais presentes nas discussões sobre a aquisição do nosso conhecimento linguístico, como pode ser visto em Fillmore (2003a [1970], 2003b [1971]), Kiparsky (1982, 1985), Pinker (1989), Jackendoff (1983, 1990), Levin (1993), Levin e Rappaport Hovav (1992, 1995, 2005, dentre outros trabalhos), Pustejovsky (1995), Wunderlich (1997, 2012), Cançado e Godoy (2012), Cançado, Godoy e Amaral (2013), entre outros.

Dentre as linhas de pesquisa que defendem a existência de um léxico organizado, podemos destacar a Semântica Lexical, que estuda a representação mental do significado, focando na definição da significação verbal. Os estudos dessa área partem do pressuposto de que a realização sintática dos argumentos verbais é motivada pela semântica do verbo (PINKER, 1989; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1992, 1995, e trabalhos subsequentes; WUNDERLICH, 1997, 2012; CANÇADO, 2005, 2010; CANÇADO; GODOY, 2012; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013; entre outros). Assim, o objetivo principal dos estudos em Semântica Lexical, que assumem essa hipótese, é propor representações semânticas para os verbos que possam servir de base para a explicação de sua sintaxe. Essas representações recebem o nome de estrutura argumental (CANÇADO; GODOY, AMARAL, 2013) e podem

ser dadas através de grades temáticas ou da linguagem de decomposição de predicados primitivos¹.

A Gramática de Construções, por sua vez, é uma das vertentes teóricas da Linguística Cognitiva, tendo surgido a partir dos trabalhos de Lakoff (1987), de Fillmore *et al* (1988), de Goldberg (1995), entre outros. Ela parte do pressuposto de que estudar a língua equivale a estudar a mente humana e possui uma visão não modular da linguagem, defendendo a existência de um *continuum* entre a sintaxe e o léxico. Nesse aspecto, a Gramática de Construções e a Semântica Lexical apresentam pontos de vista distintos, mas não contraditórios: enquanto a primeira propõe um *continuum* entre o léxico e a sintaxe, a segunda advoga a favor de um componente lexical totalmente organizado e estruturado. Porém, ambas defendem a existência de uma semântica cognitiva (e não apenas interpretativa, como propõe a Gramática Gerativa) que está na base dos processos linguísticos.

Para as teorias construcionais, as unidades linguísticas mínimas são as construções, que podem ser definidas como um pareamento entre forma (sintaxe) e significado (semântica), e que são instanciadas por unidades simples, como morfemas, ou complexas, como as orações (GOLDBERG, 1995). Nesse sentido, qualquer padrão é reconhecido como construção, desde que algum aspecto de sua forma ou função não seja previsível de suas partes componentes ou de outras construções já existentes.

O trabalho de Goldberg (1995) foca no estudo das chamadas “construções de estrutura argumental”, que são compostas por um verbo e seus argumentos. No entanto, diferentemente da Semântica Lexical, a autora propõe que o verbo não é o único predicador de uma construção, uma vez que há elementos que são argumentos dessa última e não do item verbal. Peguemos, como o exemplo, o verbo *pular*. Ele é um verbo monoargumental, ou seja, pede apenas um argumento (no caso, externo) para ter o seu sentido saturado: *O menino pulou*. Porém, ele pode ocorrer em sentenças que trazem um sintagma que expressa a origem ou alvo do pulo, como

¹ Hoje é assumido que o significado verbal é mais bem representado através da linguagem de decomposição de predicados primitivos (DOWTY, 1979; JACKENDOFF, 1983, 1990; PINKER, 1989; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1995, 2005; RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1988; BEAVERS, 2010; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013), pois essa apresenta mais informações a respeito do verbo do que uma grade temática, uma vez que traz, além da relação semântica entre o verbo e seus argumentos, informações do evento como um todo. Para uma visão mais detalhada sobre as vantagens do uso da linguagem de decomposição de predicados na representação lexical, ver Cançado, Godoy e Amaral (2013) e Meirelles (2013).

em *o menino pulou da cama/ o menino pulou na cama*. Os sintagmas preposicionados *da cama* e *na cama* não fazem parte da estrutura argumental do verbo, pertencendo apenas à construção.

Dessa forma, Goldberg (1995) propõe a distinção entre papéis participantes e papéis argumentais². Os primeiros correspondem aos papéis que preenchem o sentido verbal, enquanto os segundos são elementos que fazem parte da construção, mas que não saturam o verbo. Todo papel participante tem um papel argumental correspondente, mas o contrário não é verdadeiro. Dessa forma, na construção *o menino pulou da/ na cama*, *o menino* é, ao mesmo tempo, papel participante e papel argumental, enquanto *da/ na cama* é apenas papel argumental³.

Neste artigo, trabalhamos com os verbos de afetação e de mudança do PB com o intuito de diferenciarmos esses dois conceitos semânticos, tidos como sinônimos na literatura, por meio das construções de estrutura argumental em que os verbos que os apresentam podem ou não ocorrer. Juntamente com Goldberg (1995), assumimos que não só argumentos verbais fazem parte das construções e que a representação lexical dos verbos fornecida pelos estudos em Semântica Lexical corresponde ao pólo semântico das construções (GOLDBERG, 1995; RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998a, 2001). Trataremos da representação semântica das construções em termos de papéis temáticos, e não da linguagem de decomposição de predicados primitivos, pois os primeiros nos permitem propor representações mais simplificadas, enquanto a segunda é utilizada para descrições semânticas mais finas das classes verbais de uma língua, o que não é objetivo de nosso trabalho.

3. Os conceitos semânticos de afetação e de mudança

O conceito de afetação é definido, por Anderson (1979) e por Roberts (1985), como a propriedade de um argumento que passa por uma mudança de estado⁴ durante o decorrer do

² A distinção entre papéis participantes e papéis argumentais é consensualmente assumida por autores que trabalham com a Gramática de Construções. Para o PB podemos citar, por exemplo, os trabalhos de Ferrari (2010), Cunha (2013), Ciríaco (2014), entre outros.

³ Segundo Ferrari (2010, p. 160), os papéis argumentais “constituem contribuição da construção apenas”. A autora dá o exemplo do verbo *cabecear* (*o jogador cabeceou a bola para o gol*) que, segundo ela, apresenta apenas um papel participante que se funde com o papel argumental de causa (*o jogador*) e dois papéis que são apenas argumentais, sendo instanciados por contribuição da construção: o tema (*a bola*) e o alvo (*para o gol*).

⁴ Embora autores como Hopper e Thompson (1980) e Givón (2011) apresentem uma definição mais ampla do conceito de afetação, neste artigo nos delimitaremos às análises que tratam o conceito de afetação como equivalente ao de mudança de estado.

evento descrito pelo verbo. Nesse sentido, *quebrar* e *machucar*, por exemplo, seriam verbos prototípicos de afetação, uma vez que seu argumento interno sofre uma mudança de estado.

- (5) O menino quebrou o vaso de flor.
- (6) Ana machucou Maria.

Em (5), *o vaso de flor* passa do estado de não quebrado para quebrado, enquanto, em (6), *Maria* muda de não machucada para machucada.

Tenny (1987), já percebendo as complicações de se definir o conceito de afetação baseado no de mudança de estado, propõe que o primeiro deve ser descrito a partir de propriedades aspectuais do verbo. Para a autora, “a afetação deve ser definida como a propriedade de um verbo que descreve uma situação ou um acontecimento que pode ser delimitado pelo argumento direto desse verbo”⁵ (TENNY, 1987, p. 75). Essa definição dá conta de explicar alternâncias aspectuais com verbos como *comer*, *ler*, *escrever*, entre outros, uma vez que *O João comeu muito* seria uma sentença que denota uma atividade⁶ e *o João comeu uma maçã* denota um evento de *accomplishment* devido à delimitação imposta pelo argumento interno. O mesmo vale para as sentenças *o João leu muito/ o João leu um livro* e *o João escreveu muito/ o João escreveu uma carta*. Além disso, na proposta da autora, verbos de movimento também podem ter um sintagma preposicionado que os delimitam, como em *Henrique correu até a escola* e *a bola rolou até o pé do morro*.

Contudo, Beavers (2011) retoma as ideias de Anderson (1979) e Roberts (1985) e define afetação “como uma mudança em um participante do evento” (BEAVERS, 2011, p. 1) que se movimenta, metaforicamente, por uma determinada escala. Dessa forma, a afetação varia em graus, dependendo se o verbo especifica ou não até que ponto da escala o seu argumento interno

⁵ Do original: “affectedness may be defined as the property of a verb, such that it describes a situation or happening that can be delimited by the direct argument of the verb” (tradução nossa).

⁶ Vendler (1967) propõe a existência de quatro classes aspectuais do tipo lexical: atividades, estados, *achievements* e *accomplishments*. Os verbos de atividade descrevem ações monoeventivas que se desenvolvem no tempo, sem ter um determinado ponto de conclusão. Vale dizer que são agentivos, dinâmicos e homogêneos, na medida em que qualquer de suas partes é da mesma natureza que o todo. Já os verbos de *accomplishment* caracterizam-se por serem verbos bieventivos e télicos, ou seja, por indicarem uma ação que se desenvolve no tempo e possui um ponto de culminação (DOWTY, 1979).

deve se mover. Na hierarquia proposta pelo autor, existem quatro graus de afetação: mudança quantizada, não quantizada, mudança potencial e mudança não especificada.

A mudança quantizada descreve o movimento de um paciente *y* de um estado inicial a um estado final na mesma escala como é o caso de *quebrar* e de *machucar*. Os eventos de mudança não quantizada descrevem situações em que não há a especificação de que *y* chega a um ponto final na escala. De acordo com Amaral (2015), *afundar* (*o pirata afundou o navio no mar*) seria um verbo de mudança não quantizada, pois “em um evento descrito por esse verbo, existe uma escala de profundidade na qual *y* se move, mas não há a especificação de até que ponto *y* se move, nem o acarretamento de que *y* deve se mover até o ponto final de *s*⁷” (AMARAL, 2015, p. 21).

O terceiro tipo de afetação é a mudança potencial, que descreve eventos que podem causar a mudança de *y*, mas não necessariamente a causam. Um exemplo de verbo de afetação potencial seria *chicotear*, pois em uma sentença como *o capitão do mato chicoteou o escravo*, o paciente *y* (*o escravo*) pode passar por uma mudança física, mas essa não é codificada pelo verbo. Por fim, na mudança não especificada não existe uma escala pela qual *y* poderia se mover, pois não há a possibilidade de ocorrer nenhum tipo de mudança. Os eventos de mudança não especificada são representados por verbos como *vender*, *alugar* e *comprar*, pois a venda, o aluguel e a compra de uma casa não resultam em nenhum tipo de mudança na casa, de modo que essa não se move fisicamente em uma trajetória, nem muda de estado (AMARAL, 2015).

Jackendoff (1990), por sua vez, propõe a existência de uma função AFF (afetar), que codifica os papéis de agente e de paciente, em sua semântica conceptual. O autor também propõe um teste que evidencia a presença de afetação em um evento, de modo que eventos desse tipo completam adequadamente as sentenças *o que aconteceu com o y foi/ o que o x fez com y foi*. Dessa forma, *quebrar* seria um verbo de afetação, pois completa as sentenças: *o que aconteceu com o vaso de flor foi que o menino o quebrou/ o que o menino fez com o vaso de flor foi quebrá-lo*.

O conceito de mudança de estado, contrariamente ao de afetação, apresenta um tratamento mais uniforme na literatura, uma vez que vários autores concordam que o sentido dos verbos de mudança de estado carrega o metapredicado BECOME, que representa a

⁷ O símbolo *s* significa escala (BEAVERS, 2011; AMARAL, 2015).

mudança lexicalizada pelo verbo, associado a uma raiz <STATE>⁸ (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998a, 1998b, 2010; LEVIN, 1999; HALE; KEYSER, 1993, 2002; PARSONS, 1990; PESETSKY, 1995).

Segundo McCawley (1968), Lakoff (1970), Dowty (1979) e Parsons (1990), verbos que denotam uma mudança de estado acarretam o sentido de ‘ficar/ tornar-se estado’, onde o argumento interno verbal sofre uma mudança (de estado) e o adjetivo que denota o estado é relacionado ao verbo. Assim, como mostramos em (4) e em (7), o verbo *quebrar*, por exemplo, acarreta uma mudança de estado ao seu argumento interno, uma vez que uma sentença como *o menino quebrou o vaso de flor* acarreta que *o vaso de flor ficou quebrado*.

Outra característica importante dos verbos de mudança de estado é que eles são causativos (CANÇADO, GODOY, AMARAL, 2013), de modo que a causa (primitivo CAUSE) é definida como uma relação entre dois subeventos descritos pelo mesmo verbo (DOWTY, 1979; PINKER, 1989; PARSONS, 1990; PUSTEJOVSKY, 1995; WUNDERLICH, 1997; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1999). Dessa forma, esses verbos possuem o aspecto lexical de *accomplishment* e a sua natureza causativa é evidenciada através do teste com o advérbio *quase* (MORGAN, 1969).

- (13) a. O menino quase quebrou o vaso de flor.
b. O que o menino quase fez foi quebrar o vaso de flor.
c. O que o menino fez foi quase quebrar o vaso de flor.

Em (13b) temos a leitura de o que menino nem começou a agir, enquanto em (13c) entendemos que o menino agiu, mas não alcançou o resultado esperado, ou seja, não conseguiu quebrar o vaso de flor.

Baseadas nessas informações, Cançado, Godoy e Amaral (2013) fazem um minucioso levantamento dos verbos de mudança no PB e concluem que essa língua possui 682 verbos de mudança de estado, que se dividem em quatro subclasses de acordo com o tipo de sujeito que apresentam e com a sua transitividade básica: verbos de mudança de estado estritamente volitivos, que aceitam apenas um agente como sujeito (*estatizar*, *nacionalizar*); verbos

⁸ Na linguagem de decomposição de predicados primitivos os metapredicados são elementos recorrentes no sentido de uma classe de verbos, enquanto a raiz representa o sentido idiossincrático de cada verbo. No entanto, a categoria ontológica das raízes (estado, lugar, coisas, eventos) é comum a toda uma classe verbal.

opcionalmente volitivos, que aceitam tanto um agente como uma causa como sujeito (*quebrar*, *machucar*); verbos não volitivos, que só aceitam uma causa como sujeito (*preocupar*, *cansar*); e verbos incoativos, que são basicamente intransitivos (*amadurecer*, *azedar*). No entanto, não fazemos essa distinção em nosso trabalho. Seleccionamos apenas exemplos de verbos de mudança de estado opcionalmente volitivos, pois além de essa ser a classe mais numerosa (436 verbos), também abarca os dois tipos de sujeitos: agente e causa. Os verbos de afetação mais ampla foram seleccionados através dos trabalhos de Meirelles e Cançado (2015) e Cançado, Amaral e Meirelles (em prep.).

4. Apresentação e análise dos dados

Como vimos na seção anterior, Jackendoff (1990) propõe que os verbos de afetação completam adequadamente a sentença *o que o x fez com y foi*, onde *y* denota o argumento interno verbal afetado e *x* a entidade que desencadeia essa afetação. De fato, todos os cem verbos por nós analisados passam nesse teste proposto pelo autor, o que evidencia que possuem a propriedade semântica afetação em seu significado.

- (14) O que o capitão do mato fez com o escravo foi chicoteá-lo.
- (15) O que a arrumadeira fez com os móveis foi espaná-los.
- (16) O que o povo fez com o bandido foi apedrejá-lo.
- (17) O que o menino fez com o vaso de flor foi quebrá-lo.
- (18) O que Miriam fez com a pele de Livia foi hidratá-la.
- (19) O que Ana fez com Maria foi machucá-la.

No entanto, como mostramos na introdução deste artigo, os verbos de afetação apresentam diferenças semânticas entre si. Além da diferença de acarretamento (exemplos de 7 a 12), esses verbos se distinguem em relação ao seu aspecto lexical. Vejamos alguns exemplos:

- (20) a. Ana quase machucou Maria.
 - a'. O que Ana quase fez foi machucar Maria.
 - a''. O que Ana fez foi quase machucar Maria.
- (21) a. O capitão do mato chicoteou o escravo.
 - a'. O que o capitão do mato quase fez foi chicotear o escravo.

a'’. # O que o capitão do mato fez foi quase chicotear o escravo⁹.

A sentença em (20a) apresenta duas leituras, uma de que Ana nem agiu (20 a’) e outra de que Ana agiu, mas não alcançou o resultado desejado (20 a’’). Já o verbo *chicotear* apresenta apenas a primeira leitura, ou seja, a de que o capitão do mato nem agiu, uma vez que a segunda leitura (21 a’’) nos soa estranha semanticamente. Portanto, verbos do tipo *machucar* (*quebrar*, *hidratar*) denotam *accomplishments*, enquanto verbos do tipo *chicotear* denotam atividades.

Fillmore (2003 [1970]) já chamava atenção para a existência de uma diferença semântica entre os verbos de afetação. Através de um estudo dos verbos *hit* ‘atingir’ e *break* ‘quebrar’, o autor mostra que apenas verbos do tipo *break* acarretam uma mudança de estado para o seu argumento interno, enquanto verbos de tipo *hit* não o fazem. Estes descrevem um tipo de afetação mais ampla e por isso não podem ser representados por uma estrutura contendo o primitivo BECOME e a raiz <STATE> (FILLMORE, 2003 [1970]; AMARAL, 2015).

Até aqui, vimos que existem diferenças semânticas entre os verbos de afetação, mas ainda não apontamos nenhuma diferença sintática entre eles, de modo que, *a priori*, poderíamos pensar que não há motivos para diferenciar os conceitos de afetação e de mudança, uma vez que esses se distinguem apenas por questões semânticas muito finas, mas que são irrelevantes para determinar sua sintaxe. Porém, daqui em diante, mostraremos que esses verbos variam em relação às construções de estrutura argumental (GOLDBERG, 1995) que instanciam, o que evidencia a necessidade de afetação e de mudança serem tratadas como duas noções distintas.

Todos os cem verbos por nós analisados participam da construção que denominamos “construção transitiva de afetação”. Essa pode ser representada da seguinte forma de acordo com o modelo de representação de construções de estrutura argumental proposto por Goldberg (1995):

(22)	Sem	Afetar	<Agente/Causa	Paciente>
			↓	↓
		PRED	SUJ	OBJ
	Sint	V	capitão do mato	escravo
		chicotear	menino	vaso de flor
		quebrar		

⁹ O símbolo # indica que a sentença é malformada semanticamente.

No entanto, utilizaremos uma forma de representação mais simplificada, baseada no trabalho de Perini (2008).

- (23) [SN_{Agente/Causa} V SN_{Paciente}]¹⁰
 O capitão do mato chicoteou o escravo.
 A arrumadeira espanou os móveis.
 O povo apedrejou o bandido.
 O menino/ a queda quebrou o vaso de flor.
 Miriam/ a aplicação de produtos dermatológicos hidratou a pele de Livia.
 Ana/ a queda machucou Maria.

Em (23), os dois sintagmas nominais (SNs) são, ao mesmo tempo, argumentos do verbo e da construção. É importante ressaltar que Perini (2008) e Goldberg (1995) não fazem a distinção entre os papéis temáticos de Agente e Causa. No entanto, neste trabalho, seguindo as evidências dadas por Fillmore (2003 [1970]) e as propostas de Cançado (2013) e de Cançado, Godoy e Amaral (2013), argumentamos que essa distinção é relevante. Esses dois últimos trabalhos, em consonância com o de Dowty (1979), mostram que somente agentes podem manipular um instrumento, o que faz com que a inserção do mesmo nas sentenças evidencie a agentividade do argumento externo verbal:

- (24) a. Miriam hidratou a pele de Livia com um bom creme. (sujeito Agente com adjunto Instrumento)
 b. O tratamento hidratou a pele de Livia. (sujeito Causa)
 c. #O tratamento hidratou a pele de Livia com um creme. (sujeito Causa com adjunto Instrumento)

Além disso, Cançado, Godoy e Amaral (2013) mostram que apenas argumentos que recebem o papel temático de Causa podem aparecer em posição de adjunção, especificados pela preposição *com*:

- (25) a. A pele de Livia (se) hidratou com o creme. (Causa em posição de adjunção)
 b. #A pele de Livia (se) hidratou com a Miriam. (Agente em posição de adjunção)

¹⁰ Estamos tratando como “paciente” qualquer entidade afetada por uma ação, mesmo que o evento não acarrete nenhum tipo de mudança para os seus participantes.

A partir daí, quando propomos a representação [SN_{Agente/Causa} V SN_{Paciente}] para a construção transitiva de afetação, estamos dizendo que o sujeito dessa construção pode ser instanciado tanto por um agente, como em *Miriam hidratou a pele de Livia*, quanto por uma causa, como em *o creme hidratou a pele de Livia*¹¹.

O fato de todos os cem verbos aceitarem um agente como argumento externo/ sujeito faz com que instanciem a construção que chamamos de “construção transitiva de afetação com instrumento”, que está representada em (26), onde os dois SNs são papéis participantes e argumentais (GOLDBERG, 1995), enquanto o sintagma preposicionado (SP) é apenas papel argumental, ou seja, da construção.

- (26) [SN_{Agente} V SN_{Paciente} SP_{Instrumento}]
 O capitão do mato chicoteou o escravo com um chicote de espinhos.
 A arrumadeira espanou os móveis com uma flanela.
 O povo apedrejou o bandido com pedras enormes.
 O menino quebrou o vaso de flor com um martelo.
 Miriam hidratou a pele de Livia com um creme excelente.
 Ana machucou Maria com uma navalha.

Até aqui, os verbos de afetação mais ampla e de mudança parecem se comportar sintaticamente da mesma forma. Contudo, apenas os verbos de mudança de estado participam do que chamamos de “construção intransitiva com sujeito paciente e adjunto causa”, onde o SN é papel participante e argumental e o SP é apenas papel argumental.

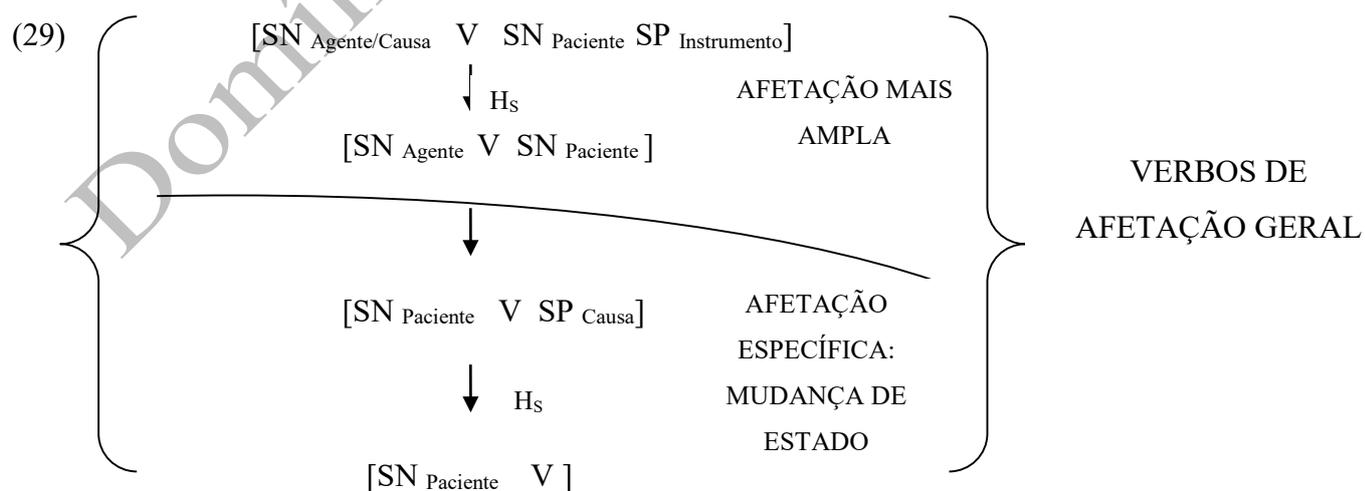
- (27) [SN_{Paciente} V SP_{Causa}]
 O vaso de flor (se) quebrou com a queda.
 A pele de Livia (se) hidratou com a aplicação de produtos dermatológicos.
 Maria (se) machucou com a queda.
 #O escravo (se) chicoteou com a ação do capitão do mato. → anômala na leitura incoativa
 #Os móveis (se) espanaram com o trabalho da arrumadeira. → anômala na leitura incoativa
 #O bandido (se) apedrejou com a raiva do povo. → anômala na leitura incoativa

¹¹ Verbos de afetação mais ampla aceitam apenas um agente na posição de sujeito, enquanto os verbos de mudança de estado aqui analisados aceitam tanto um agente como uma causa como sujeito. No entanto, isso não impede que eles sejam tratados como instanciações de uma mesma construção transitiva de afetação.

Além disso, apenas os verbos de mudança de estado instanciam a “construção intransitiva com sujeito paciente”¹², que nada mais é do que a construção em (27), porém sem o SP Causa.

- (28) [SN Paciente V]
 O vaso de flor quebrou.
 A pele de Lívia hidratou.
 Maria machucou.
 *O escravo chicoteou.
 *Os móveis espanaram.
 *O bandido apedrejou.

Visto isso, podemos perceber que tanto os verbos de afetação mais ampla quanto os de mudança de estado participam da construção transitiva de afetação (23) e da construção transitiva de afetação com instrumento (26). Isso decorre do fato de todos os verbos veicularem um tipo de afetação geral. No entanto, apenas os verbos de mudança de estado, que denotam uma afetação mais específica, instanciam as construções intransitivas mostradas em (27) e em (28), o que evidencia que o fato de um verbo acarretar uma mudança de estado para o seu argumento interno faz com que ele participe de construções específicas que não são instanciadas por verbos de afetação mais ampla. Com isso, fica clara a necessidade de se distinguir esses dois conceitos. Propomos a seguinte hierarquia entre as construções, onde também existe uma herança de traços entre elas:



¹² Perini (2008) chama esse tipo de construção no PB de construção ergativa.

A representação em (29) nos mostra que todas as construções analisadas neste artigo são características de verbos de afetação geral: verbos de afetação mais ampla e verbos de mudança de estado. Como esses últimos trazem consigo, além da noção de afetação mais ampla, uma afetação mais específica (sentido de mudança), eles participam tanto das construções do primeiro tipo quanto das do segundo. Já os verbos do tipo *chicotear* instanciam apenas as construções de afetação mais ampla, pois não denotam mudança de estado.

Baseadas em Goldberg (1995) e em Ferreira (2009), propomos que existe uma relação de Herança de Subparte (Hs) entre as construções transitiva de afetação com instrumento e transitiva de afetação e entre as construções intransitiva com sujeito paciente e adjunto causa e intransitiva com sujeito paciente, de modo que a primeira contém a segunda e a terceira contém a quarta.

Visto isso, acreditamos ter construído para uma melhor definição dos conceitos de afetação e mudança de estado na literatura, além de termos mostrado que tratar essas duas noções como sinônimas é algo que não se sustenta. Propomos, portanto, definir a afetação como uma propriedade semântica do verbo que faz com que ele atribua ao seu argumento interno o papel temático de paciente. Assim, toda vez que tivermos uma relação entre um agente e um paciente, teremos o conceito de afetação envolvido. Já a mudança de estado também deve ser tratada como uma propriedade semântica de um verbo que acarreta que o seu argumento interno, além de afetado (paciente), também muda de estado.

Nossa proposta se difere da de Beavers (2011), pois argumentamos a favor de um caminho inverso ao de sua escala de afetação. Enquanto o autor argumenta que a afetação pode ser definida de acordo com os tipos de mudança, nós propomos que toda mudança acarreta afetação, mas que nem toda afetação acarreta mudança. Isto é, se pensarmos nos conceitos hipônimo e hiperônimo¹³, temos que a mudança é o hipônimo, enquanto a afetação é o hiperônimo e não o contrário, como parece propor o autor.

Além disso, contrariamente ao proposto por Tenny (1987), que vê a afetação como uma propriedade que faz com que um verbo possa ser delimitado aspectualmente pelo seu argumento interno, transformando o evento em um *accomplishment*, a nossa proposta abarca uma série

¹³ A hiponímia é uma relação que existe entre palavras quando o sentido de uma está incluído no sentido de outra. Ao item mais específico damos o nome de hipônimo, enquanto chamamos o item mais geral de hiperônimo. A relação de hiponímia é assimétrica, pois o hipônimo contém seu hiperônimo, mas o contrário não é verdadeiro. (CANÇADO, 2013)

de verbos que podem ter uma leitura télica¹⁴, mas que possuem o aspecto lexical de atividade, como em *a arrumadeira espanou os móveis da casa em 30 minutos*, onde o sintagma preposicionado *em 30 minutos* confere um ponto final à atividade de *espanar os móveis* (DOWTY, 1979).

5. Considerações finais

O nosso objetivo neste artigo foi analisar os conceitos semânticos de afetação e de mudança de estado, tidos como sinônimos na literatura, através das construções de estrutura argumental que os verbos que os veiculam podem participar. Baseadas em Fillmore (2003 [1970]) e em Cançado, Godoy e Amaral (2013), nossa hipótese inicial foi de que enquanto a afetação seria uma noção mais ampla, a mudança de estado seria um tipo mais específico de afetação, caracterizado por propriedades semânticas e sintáticas particulares.

De fato, concluímos que enquanto os verbos do tipo *chicotear*, que são de afetação mais ampla, participam apenas das construções transitiva de afetação com instrumento e transitiva de afetação, os verbos do tipo *quebrar*, que são de mudança de estado, participam, além dessas duas construções, de outras duas construções características dos verbos de afetação específica: a construção intransitiva com sujeito paciente e adjunto causa e a construção intransitiva com sujeito paciente. No entanto, todas essas construções são construções de afetação geral, uma vez que o conceito de mudança engloba o de afetação.

Assim, temos, como principal conclusão, que toda mudança acarreta afetação, mas que nem toda afetação acarreta mudança, o que contribui para a postulação de uma definição mais consistente para esses dois conceitos na Semântica Lexical.

Além disso, analisamos quatro construções do PB e propusemos uma relação hierárquica entre elas, de modo que acreditamos ter contribuído para a descrição dessa língua e também para o quadro teórico da Gramática de Construções como um todo, uma vez que Boas e González-García (2014) apontam a ausência de estudos dessa vertente nas línguas

¹⁴ Segundo Rothstein (2004), um evento télico é aquele que tem um ponto final ou uma meta a ser alcançada. A autora propõe que a telicidade é uma propriedade do sintagma verbal e também dos seus adjuntos, enquanto o aspecto lexical é inerente ao item lexical. Assim, *construir uma casa* e *construir casas* seriam, respectivamente, sintagmas verbais télico e atélico, ambos nucleados por um verbo de *accomplishment*. Da mesma forma, *correr* e *correr três km*, são, respectivamente, sintagmas verbais atélico e télico, ambos nucleados por um verbo de atividade.

românicas. Contudo, ainda há outros verbos de afetação que precisam ser analisados, como os verbos do tipo *bater* (*o menino bateu na menina*) que pedem como argumento interno um sintagma preposicionado afetado e os demais tipos de verbos de mudança apresentados por Cançado, Godoy e Amaral (2013): verbos de mudança de lugar (*hospitalizar, enjaular*), verbos de mudança de posse (*algemar, azulejar*) e verbos de mudança de estado locativo (*acomodar, enterrar*).

Referências Bibliográficas

AMARAL, L. **A alternância transitivo - intransitiva no português brasileiro**: fenômenos semânticos. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Poslin, Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

ANDERSON, M. **Noun phrase structure**. Ph.D dissertation, University of Connecticut, 1979.

BEAVERS, J. The structure of lexical meaning: why semantics really matters. **Language**, v.86, n 4, 2010, p.821-864.

BEAVERS, J. On Affectedness. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 29, p. 335-370, 2011. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1007/s11049-011-9124-6>

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BOAS, H. C.; GONZÁLVEZ-GARCÍA, F. Applying constructional concepts to Romance languages. In: BOAS, H. C.; GONZÁLVEZ-GARCÍA, F. (eds.). **Romance Perspectives on Construction Grammar**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2014.

CANÇADO, M. Propriedades semânticas e posições argumentais. **DELTA**, v. 21, n. 1, 2005. p. 23-56. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000100002>

CANÇADO, M. Verbal alternations in Brazilian Portuguese: a lexical semantic approach. **Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics**, v. 3, n. 1, 2010, p. 77-111. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1515/shll-2010-1066>

CANÇADO, M.; GODOY, L. Representação Lexical de Classes Verbais do PB. **ALFA**, v. 56, n. 1, 2012, p. 109-135. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s1981-57942012000100006>

CANÇADO, M. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2013.

CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. **Catálogo de verbos do português brasileiro**: classificação verbal segundo a decomposição de predicados. Vol I - Verbos de mudança. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CANÇADO, M.; AMARAL, L.; MEIRELLES, L. **Catálogo de verbos do português brasileiro**: classificação verbal segundo a decomposição de predicados. Vol 2. em prep.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton & Co., 1957.

CIRÍACO, L. A construção transitiva em PB: associando a gramática de construções à decomposição lexical. **Alfa**, São Paulo, 58 (2): 401-416, 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1405-6>

CUNHA, M. A. F. Polissemia construcional e convencionalização: o caso da construção ditransitiva. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 77-99, 2013.

DOWTY, D. **Word Meaning and Montague Grammar**. Dordrecht: D. Reidel, 1979. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-009-9473-7>

FERRARI, L. Modelos de gramática em lingüística cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição**, n 41, 149-165, 2010.

FERREIRA, M. A construção de Ação Rotineira no Português do Brasil: buscar menino no colégio, pular carnaval na Bahia e jogar lenha na fogueira. In: MIRANDA, N.; SALOMÃO, M. **Construções do Português do Brasil**: da gramática ao discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FILLMORE, C. The grammar of hitting and breaking. In: FILLMORE, C. **Form and meaning in language**: papers on semantics roles. Stanford: CSLI Publications, 2003a [1970]. p. 123-139.

FILLMORE, C. Types of lexical information. In: FILLMORE, C. **Form and meaning in language**: papers on semantics roles. Stanford: CSLI Publications, 2003b [1971]. P. 141-173.

FILLMORE, C.; KAY, P.; O'CONNOR, M. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of "let alone", **Language**, v.64, 1988. p. 501-538. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/414531>

GIVÓN, T. **Syntax**: an introduction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

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

HALE, K.; KEYSER, S. On argument structure and the lexical expression of syntactic relations. In: HALE, K.; KEYSER, S. **The View from Building 20**. Cambridge: MIT Press, 1993. p. 53-109.

HALE, K.; KEYSER, S. **Prolegomenon to a theory of argument structure**. Cambridge: MIT Press, 2002.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. In: **Language**, v 56, n 2, 1980. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1353/lan.1980.0017>

JACKENDOFF, R. **Semantics and Cognition**. Cambridge: MIT Press, 1983.

JACKENDOFF, R. **Semantic structures**. Cambridge: MIT Press, 1990.

KIPARSKY, P. Word formation and the lexicon. In **Proceedings of the Mid-America Linguistics Conference**, ed. F. Ingeman. University of Kansas, 1982, 3-29.

KIPARSKY, P. Some consequences of Lexical Phonology. **Phonology Yearbook** 2, 1985, p. 85-138. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/S0952675700000397>

LAKOFF, G. **Irregularity in Syntax**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987. **crossref** <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>

LEVIN, B. **English verb classes and alternations** – a preliminary investigation. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B. Objecthood: An Event Structure Perspective. **Proceedings of CLS 35**, volume 1: The Main Session, Chicago Linguistic Society, University of Chicago, Chicago, p. 223-247, 1999.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. The Lexical Semantics of Verbs of Motion: The Perspective from Unaccusativity. In: ROCA, I. **Thematic Structure: Its Role in Grammar**. Berlin: Foris, 1992. p. 247-269. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1515/9783110872613.247>

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. **Unaccusativity: at the syntax lexical semantics interface**. Cambridge: MIT Press, 1995.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. Two Structures for Compositionally Derived Events. In: MATTHEWS, T.; STROLOVITCH, D. (Eds.). **Proceedings of SALT 9**. Ithaca: Cornell Linguistics Circle Publications, p. 199-223, 1999.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. **Argument Realization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610479>

MCCAWLEY, J. The role of semantics in a grammar. In: BACH, E.; HARMS, R. **Universals in Linguistic Theory**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. p. 124-169.

MEIRELLES, L. As vantagens do uso da linguagem de decomposição em predicados primitivos em uma análise semântico-lexical das classes verbais do português brasileiro. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MEIRELLES, L.; CANÇADO, M. Os verbos instrumentais no português brasileiro. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, v. 19, nº2, 2015.

- MORGAN, J. On arguing about semantics. **Papers in Linguistics**, v. 1, p. 49-70, 1969. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/08351816909389106>
- PARSONS, T. **Events in the Semantics of English**. Cambridge: MIT Press, 1990.
- PERINI, M. A. **Estudos de gramática descritiva: as valências verbais**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PESETSKY, D. **Zero syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.
- PINKER, S. **Learnability and Cognition: The acquisition of argument structure**. Cambridge: MIT Press, 1989.
- PUSTEJOVSKY, J. **The Generative Lexicon**. Cambridge: MIT Press, 1995.
- RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Building Verb Meanings. In: BUTT, M.; GEUDER, W. (eds.) **The Projection of Arguments: Lexical and Syntactic Constraints**. Stanford: CSLI Publications, p. 97-134, 1998a.
- RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Morphology and Lexical Semantics. In: SPENCER, A.; ZWICKY, A. (Eds.). **Handbook of Morphology**. Oxford: Blackwell, p. 248-271, 1998b.
- RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. An event structure account of English resultatives. **Language** 77, p. 766-797, 2001. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1353/lan.2001.0221>
- RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Reflections on Manner/ Result Complementarity. In: RAPPAPORT HOVAV, M.; DORON, E.; SIZHEL, I. (Eds.). **Lexical Semantics, Syntax and Event Structure**. Oxford: Oxford University Press, p. 21-38, 2010. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199544325.003.0002>
- ROBERTS, I. **The representation of implicit and dethematized subjects**. Ph.D. Dissertation, University of Southern California, 1985.
- ROTHSTEIN, S. **Structuring events: a study in the semantics of lexical aspect**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1002/9780470759127>
- TENNY, C. **Grammaticalizing aspect and affectedness**. PhD Dissertation. Cambridge, MA: Dept. of Linguistics and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology, 1987.
- VENDLER, Z. **Linguistics in Philosophy**. Ithaca: Cornell, 1967.
- WUNDERLICH, D. Cause and the structure of verbs. **Linguistic Inquiry**, v. 28, n. 1, p. 27-68, 1997.
- WUNDERLICH, D. Lexical Decomposition in Grammar. In: WERNING, M.; HINZEN, W.; MACHERY, E. **The Oxford Handbook of Compositionality**. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 307-327. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199541072.013.0014>

Anexos

Fonte dos dados: Cançado, Godoy, Amaral (2013), Meirelles e Cançado (2015), Cançado, Amaral e Meirelles (em prep.).

Construção transitiva de afetação com instrumento:

[SN_{Agente/Causa} V SN_{Paciente} SP_{Instrumento}]

Verbos de afetação mais ampla

- 1) O escravo abanou o rei com uma folha de palmeira.
- 2) O açougueiro afiou a faca com uma pedra apropriada.
- 3) O jardineiro aguou a roseira com uma mangueira.
- 4) O artesão amolou a tesoura com uma pedra.
- 5) O jardineiro aparou a grama com um tesourão.
- 6) O povo apedrejou Maria Madalena com pedras de todos os tamanhos.
- 7) O bombeiro apertou o parafuso com uma chave de fenda.
- 8) O aluno apontou o lápis com um canivete.
- 9) O servente areou a panela com uma esponja de aço.
- 10) O médico auscultou o coração do paciente com um estetoscópio.
- 11) O Seu Felício barbeou o freguês com uma navalha.
- 12) A cozinheira bateu o ovo com um garfo.
- 13) Israel bombardeou a Palestina com bombas nucleares.
- 14) O coveiro cavou o chão com uma pá.
- 15) O patrão chicoteou o empregado com um chicote de espinhos.
- 16) A cozinheira coou o leite com um pano de prato.
- 17) A manicure cortou a unha da cliente com uma tesoura.
- 18) A esteticista depilou a perna da cliente com cera quente.
- 19) O bandido enforcou o inimigo com um pedaço de pano.
- 20) A cozinheira escaldou o frango com água fervente.
- 21) O arqueólogo escavou o terreno com uma picareta.
- 22) A faxineira esfregou o chão com a vassoura.
- 23) O servente espanou os móveis com uma flanela.
- 24) A cozinheira espetou a carne com um garfo.
- 25) A cozinheira espremeu a laranja com uma centrífuga.
- 26) A enfermeira higienizou a sala de cirurgia com álcool.
- 27) O joalheiro lapidou a pedra de diamante com uma ferramenta importada.
- 28) A faxineira limpou a sala com um pano de chão.
- 29) A faxineira lustrou o móvel da sala com um pano seco.
- 30) O operário marretou a viga de concreto com uma marreta de ferro.
- 31) Ricardo martelou o prego com um martelo de ferro.
- 32) A Carla palitou o dente da criança com um palito de madeira.
- 33) A dona da loja passou o vestido de seda com o ferro.
- 34) Maria peneirou o arroz com uma peneira de plástico.
- 35) A cozinheira picou o tomate com uma faca.
- 36) O estagiário picotou o papel com uma tesoura.
- 37) O artista pincelou o quadro com um pincel de nylon.
- 38) O jardineiro podou a roseira com uma tesoura.
- 39) O moço poliu o carro com cera.
- 40) A cabeleireira pranchou o cabelo da menina com uma prancha de íons.
- 41) A cozinheira ralou o coco com um processador.
- 42) O jardineiro regou as plantas com a mangueira.
- 43) O lenhador serrou a madeira com uma serra elétrica.
- 44) A cozinheira socou o alho com o cabo da faca.
- 45) O chef sovou a massa do biscoito com um rolo.

- 46) O homem torceu o arame com um alicate.
- 47) O funcionário do pet shop tosou o cachorro com um barbeador.
- 48) O fazendeiro tosquiou as ovelhas com uma tesoura.
- 49) O chef triturou as nozes com um socador de alho.
- 50) O servente varreu o chão da escola com uma vassoura de pet.

Verbos de mudança de estado

- 1) O João abriu a janela com uma chave de fenda.
- 2) O João achatou a lata de refrigerante com um martelo.
- 3) A esteticista afinou a sobancelha da Maria com uma pinça.
- 4) A Maria alisou os cabelos da Joana com a chapinha.
- 5) O cabeleireiro amaciou os cabelos da Maria com um creme.
- 6) A esteticista amoleceu a cera com água quente.
- 7) O médico anestesiou a perna do João com um analgésico forte.
- 8) O menino arranhou o disco com uma faca.
- 9) O João arrebentou a porta com um pé de cabra.
- 10) O cabeleireiro cacheou o cabelo da Maria com o *babyliss*.
- 11) O João cegou o cavalo com uma faca.
- 12) O criminoso contaminou a Maria com uma agulha suja.
- 13) O *hacker* corrompeu o arquivo com um vírus terrível.
- 14) O bandido cortou o rosto da Maria com um canivete.
- 15) O médico curou a paciente com um antibiótico.
- 16) O João deformou a estátua com um martelo.
- 17) O ourives derreteu a jóia com um maçarico.
- 18) A criança descascou a parede com um canivete.
- 19) O cozinheiro descongelou o frango com água morna.
- 20) O bombeiro desentupiu a pia com o desentupidor.
- 21) O menino levado desfiou a meia da Maria com uma agulha.
- 22) O João desligou a televisão com controle remoto.
- 23) A Maria destrancou a janela com a chave.
- 24) O químico dissolveu a solução com um catalisador.
- 25) O decorador embelezou a casa com flores.
- 26) O cabeleireiro ensebou o cabelo da Maria com um creme.
- 27) O João entortou a chapa com um martelo.
- 28) A menina travessa entupiu a pia com um pedaço de pano.
- 29) O terrorista envenenou a população com gás tóxico.
- 30) A enfermeira esterilizou a mesa de cirurgia com um produto químico.
- 31) O menino estragou o sofá com uma tesoura.
- 32) A esteticista hidratou a pele da Maria com um produto.
- 33) O funcionário iluminou a sala com uma lanterna.
- 34) O atirador imobilizou o monstro com um dardo envenenado.
- 35) O terrorista intoxicou as pessoas com remédios para animais.
- 36) O colega lambuzou as mãos do menino com uma colher de mel.
- 37) O João machucou a Maria com uma tesoura.
- 38) A estilista manchou o tecido com tinta.
- 39) O policial paralisou o bandido com a arma de choque.
- 40) O vilão poluiu a cidade com gás tóxico.
- 41) A soprano quebrou a taça de cristal com um martelo.
- 42) O menino queimou a menina com um isqueiro.
- 43) O menino rasgou a meia-calça da mulher com uma faca.
- 44) A passageira secou a roupa com o ferro.
- 45) O arqueólogo segmentou a rocha com um *laser*.
- 46) O menino sujou a calçada com um *spray*.
- 47) A cozinheira torrou o pão com a chapa.
- 48) A Maria trancou a porta com uma chave.
- 49) O menino trincou o vidro do carro com uma pedra.
- 50) A lavadeira umedeceu os tapetes com um borrifador.

Construção transitiva de afetação:[SN_{Agente/Causa} V SN_{Paciente}]**Verbos de afetação mais ampla**

- 1) O escravo abanou o rei.
- 2) O açougueiro afiou a faca.
- 3) O jardineiro agou a roseira.
- 4) O artesão amolou a tesoura.
- 5) O jardineiro aparou a grama.
- 6) O povo apedrejou Maria Madalena.
- 7) O bombeiro apertou o parafuso.
- 8) O aluno apontou o lápis.
- 9) O servente areou a panela.
- 10) O médico auscultou o coração do paciente.
- 11) O Seu Felício barbeou o freguês.
- 12) A cozinheira bateu o ovo.
- 13) Israel bombardeou a Palestina.
- 14) O coveiro cavou o chão.
- 15) O patrão chicoteou o empregado.
- 16) A cozinheira coou o leite.
- 17) A manicure cortou a unha da cliente.
- 18) A esteticista depilou a perna da cliente.
- 19) O bandido enforcou o inimigo.
- 20) A cozinheira esaldou o frango.
- 21) O arqueólogo escavou o terreno.
- 22) A faxineira esfregou o chão.
- 23) O servente espanou os móveis.
- 24) A cozinheira espetou a carne.
- 25) A cozinheira espremeu a laranja.
- 26) A enfermeira higienizou a sala.
- 27) O joalheiro lapidou a pedra de diamante.
- 28) A faxineira limpou a sala.
- 29) A faxineira lustrou o móvel da sala.
- 30) O operário marretou a viga de concreto.
- 31) Ricardo martelou o prego.
- 32) A Carla palitou o dente da criança.
- 33) A dona da loja passou o vestido de seda.
- 34) Maria peneirou o arroz.
- 35) A cozinheira picou o tomate.
- 36) O estagiário picotou o papel.
- 37) O artista pincelou o quadro.
- 38) O jardineiro podou a roseira.
- 39) O moço poliu o carro.
- 40) A cabeleireira pranchou o cabelo da menina.
- 41) A cozinheira ralou o coco.
- 42) O jardineiro regou as plantas.
- 43) O lenhador serrou a madeira.
- 44) A cozinheira socou o alho.
- 45) O chef sovou a massa do biscoito.
- 46) O homem torceu o arame.
- 47) O funcionário do pet shop tosou o cachorro.
- 48) O fazendeiro tosquiou as ovelhas.
- 49) O chef triturou as nozes.
- 50) O servente varreu o chão da escola.

Verbos de mudança de estado

- 1) O João/ a ventania abriu a janela.
- 2) O João/ a pancada achatou a lata de refrigerante.
- 3) A esteticista/ o tratamento dermatológico afinou a sobrancelha da Maria.
- 4) A Maria/ o tratamento alisou os cabelos da Joana.
- 5) O cabeleireiro/ a hidratação amaciou os cabelos da Maria.
- 6) A esteticista/ o calor amoleceu a cera.
- 7) O médico/ a pancada anestesiou a perna do João.
- 8) O menino/ o uso frequente arranhou o disco.
- 9) O João/ o chute do João arrebentou a porta.
- 10) O cabeleireiro/ a umidade cacheou o cabelo da Maria.
- 11) O João/ a doença cegou o cavalo.
- 12) O criminoso/ o mau uso da seringa contaminou a Maria.
- 13) O hacker/ a instalação do programa corrompeu o arquivo.
- 14) O bandido/ o acidente cortou o rosto da Maria.
- 15) O médico/ a cão do antibiótico curou o paciente.
- 16) O João/ o aumento da temperatura deformou a estátua.
- 17) O ourives/ o calor do incêndio derreteu a joia.
- 18) A criança/ a umidade descascou a parede.
- 19) O cozinheiro/ o calor do fogão descongelou o frango.
- 20) O bombeiro/ a pressão da água desentupiu a pia.
- 21) O menino levado/a unhada do gato desfiou a meia da Maria.
- 22) O João/ o raio que caiu desligou a televisão.
- 23) A Maria/ a ventania destrancou a janela.
- 24) O químico/ o calor dissolveu a solução.
- 25) O decorador/ a nova decoração embelezou a casa.
- 26) O cabeleireiro/ a gordura da cozinha ensebou o cabelo da Maria.
- 27) O João/ o chute do João entortou a chapa.
- 28) A menina travessa/ o excesso de sujeira entupiu a pia.
- 29) O terrorista/ o vazamento de gás tóxico envenenou a população.
- 30) A enfermeira/ a aplicação do produto esterilizou a mesa de cirurgia.
- 31) O menino/ a exposição ao sol estragou o sofá.
- 32) A esteticista/ a aplicação do creme hidratou a pele da Maria.
- 33) O funcionário/ a entrada da luz iluminou a sala.
- 34) O atirador/ o envenenamento imobilizou o monstro.
- 35) O terrorista/ a dedetização intoxicou as pessoas.
- 36) O colega/ a brincadeira no barro lambuzou as mãos do menino.
- 37) O João/ a queda machucou a Maria.
- 38) A estilista/ a lavagem a seco manchou o tecido.
- 39) O policial/ o susto paralisou o bandido.
- 40) O vilão/ o acúmulo de lixo poluiu a cidade.
- 41) A soprano/ o grito da soprano quebrou a taça de cristal.
- 42) O menino/ a brincadeira com o fogo queimou a menina.
- 43) O menino/ o tombo rasgou a meia-calça da mulher.
- 44) A passageira/ o calor secou a roupa.
- 45) O arqueólogo/ o curso da água segmentou a rocha.
- 46) O menino/ a ventania sujou a calçada.
- 47) A cozinheira / o calor excessivo do forno torrou o pão.
- 48) A Maria/ a ventania trancou a porta.
- 49) O menino/ o acidente trincou o vidro do carro.
- 50) A lavadeira/ a chuva forte umedeceu os tapetes.

Construção intransitiva com sujeito paciente e SP causa:

[SN_{Paciente} V SP_{Causa}]

Verbos de mudança de estado

- 1) A janela abriu com a ventania.
- 2) A lata de refrigerante achatou com a pancada.
- 3) A sobrancelha da Maria afinou com o tratamento dermatológico.
- 4) Os cabelos da Joana alisaram com o tratamento.
- 5) Os cabelos da Maria amaciaram com a hidratação.
- 6) A cera amoleceu com o calor.
- 7) A perna do João anestesiou com a pancada.
- 8) O disco arranhou com o uso freqüente.
- 9) A porta arrebentou com o chute do João.
- 10) O cabelo da Maria cacheou com a umidade.
- 11) O cavalo cegou com a doença.
- 12) A Maria contaminou com o mau uso da seringa.
- 13) O arquivo corrompeu com a instalação do programa.
- 14) O rosto da Maria cortou com o acidente.
- 15) A paciente curou com a ação do antibiótico.
- 16) A estátua deformou com o aumento da temperatura.
- 17) A jóia derreteu com o calor do incêndio.
- 18) A parede descascou com a umidade.
- 19) O frango descongelou com o calor do fogão.
- 20) A pia desentupiu com a pressão da água.
- 21) A meia da Maria desfiou com a unhada do gato.
- 22) A televisão desligou com o raio que caiu.
- 23) A solução dissolveu com o calor.
- 24) A janela destrancou com a ventania.
- 25) A casa embelezou com a nova decoração.
- 26) O cabelo da Maria ensebou com a gordura da cozinha.
- 27) A pia entupiu com o excesso de sujeira.
- 28) A chapa entortou com o chute do João.
- 29) A população envenenou com o vazamento de gás tóxico.
- 30) A mesa de cirurgia esterilizou com a aplicação do produto.
- 31) O sofá estragou com a exposição ao sol.
- 32) A pele da Maria hidratou com a aplicação do creme.
- 33) A sala iluminou com a entrada da luz.
- 34) O monstro imobilizou com o envenenamento.
- 35) As pessoas intoxicaram com a dedetização.
- 36) As mãos do menino lambuzaram com a brincadeira no barro.
- 37) A Maria machucou com a queda.
- 38) O tecido manchou com a lavagem a seco.
- 39) O bandido paralisou com o susto.
- 40) A cidade poluiu com o acúmulo de lixo.
- 41) A taça de cristal quebrou com o grito da soprano.
- 42) A menina queimou com a brincadeira com fogo.
- 43) A meia-calça da mulher rasgou com o tombo.
- 44) A roupa secou com o calor.
- 45) A rocha segmentou com o curso da água.
- 46) A calçada sujou com a ventania.
- 47) O pão torrou com o calor excessivo do forno.
- 48) A porta trancou com a ventania.
- 49) O vidro do carro trincou com o acidente.
- 50) Os tapetes umedeceram com a chuva forte.

Construção intransitiva com sujeito paciente:[SN_{Paciente} V]

Verbos de mudança de estado

- 1) A janela abriu.
- 2) A lata de refrigerante achatou.
- 3) A sobrancelha da Maria afinou.
- 4) Os cabelos da Joana alisaram.
- 5) Os cabelos da Maria amaciaram.
- 6) A cera amoleceu.
- 7) A perna do João anestesiou.
- 8) O disco arranhou.
- 9) A porta arrebentou.
- 10) O cabelo da Maria cacheou.
- 11) O cavalo cegou.
- 12) A Maria contaminou.
- 13) O arquivo corrompeu.
- 14) O rosto da Maria cortou.
- 15) A paciente curou.
- 16) A estátua deformou.
- 17) A jóia derreteu.
- 18) A parede descascou.
- 19) O frango descongelou.
- 20) A pia desentupiu.
- 21) A meia da Maria desfiou.
- 22) A televisão desligou.
- 23) A janela destrancou.
- 24) A solução dissolveu.
- 25) A casa embelezou.
- 26) O cabelo da Maria ensebou.
- 27) A chapa entortou.
- 28) A pia entupiu.
- 29) A população envenenou.
- 30) A mesa de cirurgia esterilizou.
- 31) O sofá estragou.
- 32) A pele da Maria hidratou.
- 33) A sala iluminou.
- 34) O monstro imobilizou.
- 35) As pessoas intoxicaram.
- 36) As mãos do menino lambuzaram.
- 37) A Maria machucou.
- 38) O tecido manchou.
- 39) O bandido paralisou.
- 40) A cidade poluiu.
- 41) A taça de cristal quebrou.
- 42) A menina queimou.
- 43) A meia-calça da mulher rasgou.
- 44) A roupa secou.
- 45) A rocha segmentou.
- 46) A calçada sujou.
- 47) O pão torrou.
- 48) A porta trancou.
- 49) O vidro do carro trincou.
- 50) Os tapetes umedeceram.

Artigo recebido em: 22.10.2015

Artigo aprovado em: 05.02.2016

Das inter-relações entre obra terminográfica, tema e público-alvo: elaborando a árvore de domínio de um vocabulário de Culinária para tradutores

Interrelationships between technical dictionaries, subject area and target audience: developing the domain tree for a Culinary dictionary for translators

Elisa Duarte Teixeira*

RESUMO: O presente trabalho visa discutir as implicações da escolha de um público-alvo específico – o tradutor – para o fazer terminológico de uma subárea específica: a Culinária. Após uma breve introdução à problemática discutida no artigo, os pressupostos teóricos do trabalho são apresentados e contrastados, com vistas a destacar sua relevância na metodologia de trabalho empregada. O estudo foca nas subclasses semânticas dos Ingredientes e, a partir da árvore de domínio proposta, fazemos uma análise das definições e conceitos do campo semântico “tempero(s)”. Os resultados apontam para a necessidade de se considerar, em vez das categorias clássicas comumente usadas para separar os semas genéricos dos específicos (definidos dicotomicamente como positivos ou negativos), uma estruturação sêmica de periferia fluida e permeável, representando um *continuum* de sentido que vai do mais prototípico (núcleo) ao menos prototípico (margens) – considerando-se numa dada área de especialidade e levando-se em conta um público-alvo específico.

PALAVRAS-CHAVE: Terminologia. Terminografia. Culinária. Árvore de domínio. Classes semânticas.

ABSTRACT: This paper discusses the implications of choosing a specific target audience – the translator – to the terminological work in a specific area of knowledge: cooking. After a brief introduction to the problem discussed in the article, the theoretical models used in our research are presented and contrasted, in order to highlight their relevance for the methodology used in this work. The analysis focuses on the semantic subclasses of the ingredients. Departing from the proposed domain tree, we analyze the definitions and concepts of the semantic field “*tempero(s)*” (seasonings). The resulting data points out to the need of considering, instead of the classic categories commonly used to separate generic traits from specific (defined dichotomically as positive or negative), a semic structure that is fluid and permeable on its periphery, representing a continuum of meaning that goes from the most prototypical (core) semic traits to the least prototypical (margins) – on a given area of expertise and taking into account a specific target audience.

KEYWORDS: Terminology. Terminography. Cooking. Domain tree. Definition. Semantic categories.

1. Introdução

“Mais precisamente, a questão em terminologia não é tanto saber o que significa a forma linguística, mas antes saber qual

* Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pelo Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tradutora e pesquisadora independente.

a forma linguística que representa uma dada noção” (DESMET, 1990)

Embora a tradução – entendida como exercício de comunicação entre povos de línguas distintas – seja muito antiga, a Terminologia, empregada no estudo descritivo e sistematizador dos vocabulários das línguas de especialidade, é uma área de pesquisa relativamente recente. Ainda assim, pode-se afirmar que, na prática tradutória atual, especialmente em sua modalidade técnica, tornou-se indispensável o uso de vocabulários / glossários técnicos, já que os dicionários de língua geral, enquanto decodificadores de unidades lexicais no nível de *Sistema* (COSERIU, 1967, p. 95), não têm como preocupação principal dar conta deste processo constante de nomeação de conceitos e práticas que ocorre nos diversos setores de atividade humana, profissionais ou não, através do qual criam-se hábitos linguísticos próprios, informalmente denominados “jargões”.

Considerando-se a citação de Desmet acima e, ainda, as palavras de Barbosa (1990): “a tarefa básica da **Terminologia** é de **nomear**, preenchendo, pois, uma função de **codificação** e colocando-se questões do tipo: como nomear tal “fato”? como designar a operação que consiste em...?”, parece claro que, em se tratando da pesquisa terminológica de uma dada área técnico-científica ou de especialidade, o primeiro passo a ser dado é definir quais seriam essas “noções”, “fatos” e/ou “operações” distintas em tal área. Mas é justamente nesse ponto que as especificidades de cada área e do público-alvo a que a obra terminográfica se destina começam a impor-se ao terminólogo.

Tomemos por exemplo a *Culinária* – um saber até muito recentemente menosprezado enquanto área técnica, mas cujo volume de informações disponíveis vem crescendo significativamente. A recente internacionalização de ingredientes, produtos e, por consequência, de receitas e materiais sobre Culinária das últimas décadas demanda um tratamento terminológico adequado ao tema, haja vista a profusão de traduções e versões praticadas na área – sejam os textos receitas, rótulos de produtos importados, sites, revistas, programas televisivos, etc. Selecionar um público-alvo tão específico e especializado – o tradutor – trará consequências metodológicas e práticas para a obra terminográfica, oriundas de um tratamento diferenciado dos termos que considere as necessidades suscitadas pela tarefa tradutória.

A produção de obras terminológicas em língua portuguesa (e mais especificamente, no português brasileiro) cresceu muito nas últimas décadas, mas ainda é modesta e, na maioria das vezes, centrada em práticas mais valorizadas economicamente ou socialmente reconhecidas como, por exemplo, a Economia e o Direito, como apontou Aubert (1996). Propomos, neste

artigo, colaborar com uma discussão sobre a tipologia e as relações entre os campos conceituais, lexicais e semânticos, partindo das relações entre o sistema conceptual e o sistema linguístico e chegando aos conjuntos e subconjuntos de termos da área de especialidade “Culinária” – mais especificamente os Temperos – caracterizando-os quanto à sua procedência, formação e perfil morfo-sintático-semântico. Essa tarefa será executada, desde o princípio, levando em conta o público-alvo escolhido – o tradutor –, atentando sempre para as implicações teóricas e formais dessa escolha para a obra terminográfica.

Vamos proceder inicialmente a uma discussão acerca do que seria uma árvore de domínio adequada ao tema e ao público-alvo aqui focalizados, partindo em seguida para a delimitação das classes semânticas pertinentes a essa árvore de domínio e, por fim, nos concentraremos apenas em uma dessas subcategorias – os *Temperos* –, procurando caracterizar alguns dos termos-chave da área, a saber: o próprio termo “tempero”, “condimento”, “especiaria”, “erva(s)”, “corante(s)”, “aromatizante” e “flavorizante(s)”.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Definindo as classes semânticas pertinentes ao tema: possibilidades

O primeiro passo a ser dado pelo terminólogo, tão logo tenha se inteirado do assunto que será seu objeto de estudo e coletado algum material de consulta inicial, é proceder à elaboração da árvore de domínio ou grade conceptual da área. “Por árvore de domínio (do francês, *arbre de domaine*, vide Dubuc, 1985), entende-se um esquema que defina, ordenadamente, a área, a subárea e o tema da pesquisa a ser empreendida” (AUBERT, 1996). O mesmo autor observa que, nos casos em que a relação entre os traços semânticos pertinentes é mais complexa, torna-se útil o uso de “grades conceptuais”, que comportam mais subdivisões e inter-relações que a estrutura de arborescência.

Para que se possa elaborar essa árvore de domínio / grade conceptual é necessário que se delimite primeiramente o campo semântico a ser abordado. Esse processo é necessário para que obra terminológica não corra “o risco do ‘ruído’ e o risco do silêncio” (AUBERT, *op. cit.*), ou seja, para que não se incluam termos que não são pertinentes à área (como por exemplo, incluir o termo “adubo” num glossário de Ervas) e nem tampouco se omitam termos fundamentais (como omitir “madeira” em um glossário de Marcenaria).

No entanto, no caso específico da Culinária, os textos de que dispomos, e que serão o ponto de partida para a determinação desse campo semântico, são todos voltados para o

especialista da área, ou seja, são instrumentais, no sentido de corresponderem a uma representação “denotativa” daqueles processos, insumos, operadores, produtos e equipamentos envolvidos no fazer culinário. Da mesma forma, os glossários de Culinária disponíveis atualmente no mercado brasileiro buscam abarcar o “conjunto de marcas lexicais, sintáticas, estilísticas e discursivas que tipificam o uso de um código linguístico em ambientes de interação social centrados em uma determinada atividade humana” (AUBERT, 1996, p. 27). Buscam considerar, em primeira instância, a situação de uso do termo, seja em sua realidade pré-moldada linguística e antropologicamente, seja em sua prática linguística diária entre os usuários da língua de especialidade em questão, considerando ainda as eventuais disparidades “lógicas”, marcas culturais, regionais, socioletais, suas idiosincrasias, reduplicações sinonímicas, as relações hierárquicas entre seus diversos usuários, etc. Nesse caso, o objeto de estudo do terminólogo, como afirmado anteriormente, é a prática culinária em si.

Ora, no caso específico em que o público-alvo da obra terminológica é o tradutor, os processos, insumos, operadores, produtos e equipamentos *per se* não terão tanto interesse; ao contrário, a única realidade de análise manifesta, no caso, será o Discurso Culinário e o tratamento linear e sequenciado que o código linguístico dá àqueles elementos, bem como as relações de identidade, transitividade, disjunção e inclusão entre eles que daí decorrem. Portanto, procuraremos tratar a Culinária não como conjunto de fatos, mas como um conjunto de signos-objeto (discurso culinário) que já sofreram um recorte e perdas quando da sua codificação; ou seja, procuraremos fazer com que todos os critérios que se utilizem na elaboração dos modelos desta pesquisa baseiem-se tão somente no Discurso Culinário e não em sua natureza fenomenológica.

Justificamos essa escolha pelo fato de estarmos elaborando um glossário para o tradutor, que está interessado nas inter-relações entre os elementos do discurso culinário e não necessariamente na relação destes com a realidade prática culinária propriamente dita. De fato, o tradutor não precisa ser (e com frequência não o é) um especialista em Culinária para traduzir receitas e materiais da área. Todavia, precisa entender muito bem as relações que os termos estabelecem entre si, com as diversas partes do texto fonte e com outros textos da área dessa mesma língua de partida, e qual sua equivalência na língua de chegada, de forma que possa produzir um texto idiomático e que, ainda assim, reflita uma realidade fenomenológica para o leitor/usuário “especialista em Culinária”.

Considerando, com Saussure, que “é o ponto de vista que cria o objeto”, podemos assim

esquematizar, inicialmente, o enfoque pretendido de nosso objeto de estudo material – *Culinária*:

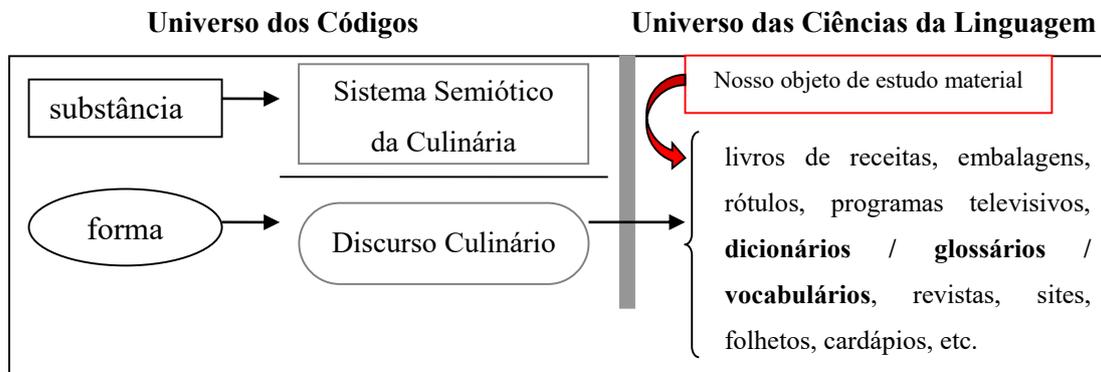


Figura 1. Elaboração do autor.

Como é possível observar na Figura 1, os glossários, dicionários e vocabulários da área – que, por sua vez, têm como objeto de estudo a “fenomenologia culinária” – constituem, também, parte do *corpus* de nosso objeto de estudo.

Quanto ao recorte que empregaremos e que gerará, por conseguinte, nosso *Objeto Formal*, consideraremos a Culinária enquanto parte do Universo das Ciências da Linguagem – do seu discurso – e não enquanto Sistema de Significação não-Verbal. A Culinária, por todas as suas implicações e correlações culturais, sociais, econômicas e biológicas, constitui um objeto de estudo material complexo. Se, por um lado, consideramos com Saussure, que os textos que compõem o discurso do fazer e do saber culinários seriam apenas uma parte do que se poderia considerar uma Macro-semiótica Culinária (vide Figura 2), parece também bastante razoável considerar, com Barthes (1971), que as receitas e todo o discurso culinário constituem o Sistema de Significação Primário que transcodifica a Semiologia Culinária, englobando-a, portanto (vide Figura 3).

Saussure

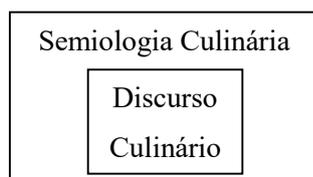


Figura 2

Barthes

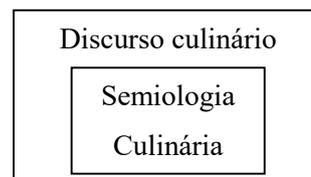


Figura 3

Com isso não queremos dizer que o Discurso Culinário consiga dar conta de todos os

sentidos contidos na Semiologia Culinária. A complexidade dessa área é tal que não seria difícil imaginar e aplicar praticamente todos os modelos descritivos estruturais do sistema de significação verbal à Culinária e ainda assim não se dar conta de sua totalidade significativa. A alimentação é tão indissociável do ser humano quanto a linguagem, e ainda a precede, no sentido de que é mais essencial ao homem que esta. Trata-se efetivamente de um Sistema Semiótico comparável, em importância e comportamento, ao Linguístico.

Usando as palavras de Barthes (1971, p. 18) com relação à linguagem, poderíamos dizer que a Culinária “resiste às mudanças do indivíduo sozinho”; assim como as palavras, os ingredientes têm suas redes combinatórias e, tudo o que foge à norma culinária de uma comunidade (de uma região, de uma camada social, etc.) transforma-se em um *desvio* (combinar arroz com feijão no Brasil, por exemplo, é a norma – nos Estados Unidos, a combinação é considerada ‘exótica’), bem como aquelas que fogem totalmente à norma (comer sopa de feijão com calda de chocolate, por exemplo) constituem o *non sense*. Na preparação dos alimentos, segue-se sempre uma rotina, e essa rotina compreende a seleção dos ingredientes, os processos empregados na preparação e os produtos finais que daí resultam – o que vai, efetivamente, ser degustado / ingerido. Ainda, dentro dos ingredientes, há sempre aquele(s) que será(ão) a base do prato e, na maioria das vezes, aquele(s) que o(s) complementar(á)ão; dentre os processos, sempre haverá uma preparação do(s) ingrediente(s) para o uso, sua transformação – geralmente por meio do calor – e a finalização / decoração / apresentação do prato (trataremos dessas questões mais à frente quando propusermos o modelo de análise de nosso objeto de estudo – as receitas).

Seguindo esse raciocínio, a Gastronomia, por sua vez, seria para a Semiótica Culinária o que a Literatura é para a Semiótica Linguística – as possibilidades combinatórias de alimentos e os sentidos / produtos que são capazes de produzir, são ilimitados e, muitas vezes, não coincidem com aqueles tacitamente aceitos pela norma (um *chef* que decide criar uma receita de javali com molho de chocolate, por exemplo, pode estar buscando “quebrar” as regras da norma culinária em voga, surtindo assim um efeito ‘estilístico’ ou ‘artístico’, que ultrapassa o senso comum) – por isso é possível afirmar que a culinária, assim como a Língua, é *Histórica*, no sentido dado por Coseriu (1980, p. 91). Mas, deixemos de lado essa discussão por hora, pois é tarefa da Semiótica aprofundar esses estudos.

Para o propósito do trabalho em que o presente estudo se insere, qual seja, elaborar um glossário bilíngue cujo público-alvo é, *a priori*, o tradutor, escolhemos privilegiar o modelo de

Barthes (*Figura 2*), pois, embora possamos concordar com Saussure – o Discurso Culinário é apenas um componente da Semiologia Culinária e de todos os Sistemas de Significação que a compõem – aqui, nos interessará dessa Semiologia apenas o que é apreendido pelo Sistema de Significação Verbal da Culinária, que, nesse sentido, perpassa e transcodifica todo o conjunto de sistemas significativos que compõem essa ‘Macro-semiótica Culinária’. Tanto nossa árvore de domínio quanto nossos modelos de campos semânticos, lexicais e conceituais pautar-se-ão pela apreensão da “realidade culinária” do ponto de vista textual. Nosso modelo privilegiará, para tanto, uma parte dessa expressão textual – apenas as receitas culinárias (tipo textual que se destaca nas traduções da área), em todas as suas formas possíveis (vide *Figura 4*).

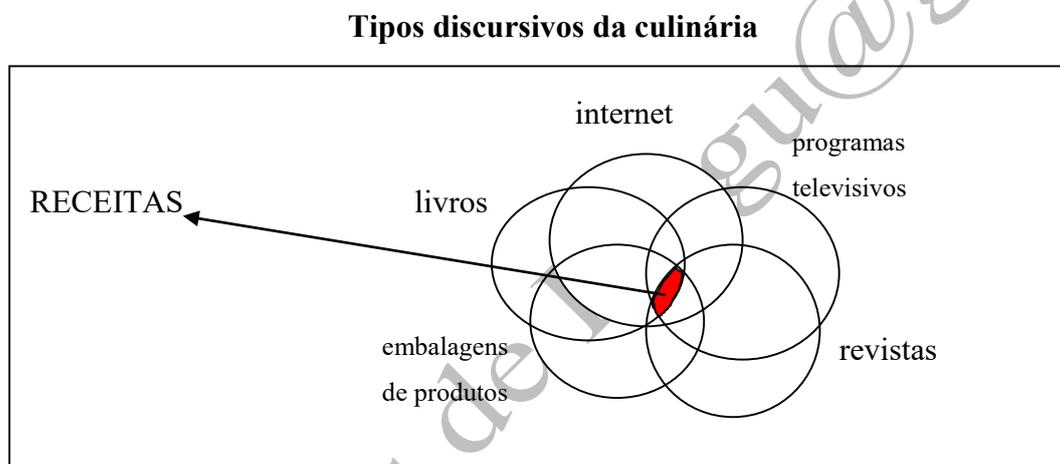


Figura 4. Elaboração do autor.

3. Metodologia

3.1 Árvore de domínio: a receita como ponto de partida

Quando começamos a pesquisar os possíveis materiais que nos serviriam de apoio na delimitação da árvore de domínio, decidimos pelos textos da Nutrição, uma vez que partíamos do pressuposto de que a Culinária é parte da Nutrição, dentro de um quadro das ciências naturais e biológicas. Se estivéssemos certos, nossa árvore de domínio seria algo como o que se vê na *Figura 5*:

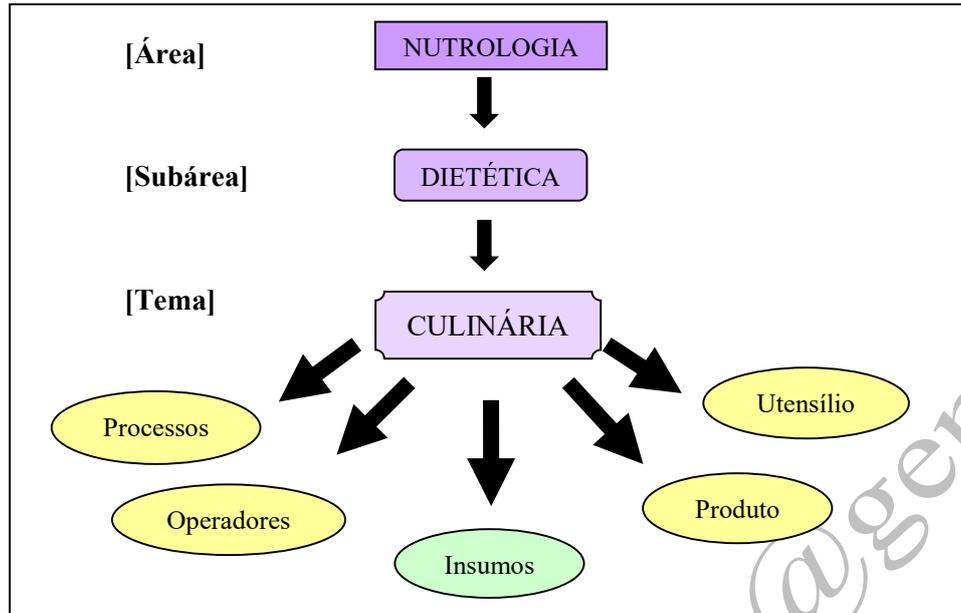


Figura 5. Elaboração do autor.

No entanto, um primeiro problema foi imediatamente identificado. Se considerarmos, com Aubert (*id.*, *ibid.*), que essa *árvore de domínio* vai ser a “pedra de toque” para acrescentarmos ou excluirmos um termo de nosso glossário, será muitas vezes problemático, por exemplo, decidir se se está diante de um *Insumo* ou de um *Produto*, uma vez que muitos “produtos” são usados como “insumos” em outras receitas. Consideremos, por exemplo, o “curry”, uma mistura de diversos temperos – entraria como *Insumo* (ingrediente) ou como *Produto*? E o que dizer do “arroz”, no caso de uma receita de “bolinho de arroz” – em que o mesmo, já preparado (*Produto*), torna-se o *Insumo*, base de uma nova preparação? Outro ponto desfavorável é a categoria *Operadores* que, a não ser que nosso interesse estivesse voltado para a cozinha industrial e profissional em especial, não teria muita utilidade.

Porém, o aspecto que mais nos chamou a atenção e que foi decisivo para que mudássemos nossa perspectiva com relação ao enfoque a ser dado por nossa *árvore de domínio* é o fato de que esse modelo exposto na Figura 5, na verdade, busca categorizar e subdividir os fatos fenomenológicos da culinária em sua realidade de uso, e nossa pesquisa, como já afirmamos anteriormente, pretende pautar-se pela realidade linguística e não factual da culinária. Assim, nos materiais de Nutrição consultados encontramos definições e subdivisões dos alimentos com base nas suas características físico-químicas e biológicas e não – como é de nosso interesse – com base em suas diferenças semânticas e sintáticas, o que, em última análise, é a informação que o tradutor necessita.

Ademais, o material da área de Nutrição consultado apresenta discrepâncias, possivelmente reveladoras de dificuldades, no tratamento dos temperos – que é o campo semântico do qual nos ocuparemos e que usaremos como exemplo em nossas análises. O livro *Ciências Nutricionais*¹ faz uma divisão em que os temperos, ervas e especiarias não comparecem em forma de categoria, mas estão diluídos em categorias como a das hortaliças, dos grãos e das frutas secas. A divisão apresentada nessa obra é um tanto confusa, uma vez que “leguminosas” aparece encabeçando duas categorias diferentes (vide Quadro 1) e “ovos” foram colocados ao lado de “carnes”, enquanto que “aves” formam uma categoria à parte:

Quadro 1.

* frutas frescas	* frutas secas
* aves	* crustáceos, tartarugas, mariscos e peixes
* carnes e ovos	* hortaliças, leguminosas e tubérculos
* grãos e leguminosas	

Elaboração do autor.

Uma segunda obra consultada – *Fundamentos de tecnologia de alimentos*² - apresenta um agrupamento das “matérias-primas da indústria alimentar” da perspectiva da *Tecnologia de alimentos* (vide Figura 6):

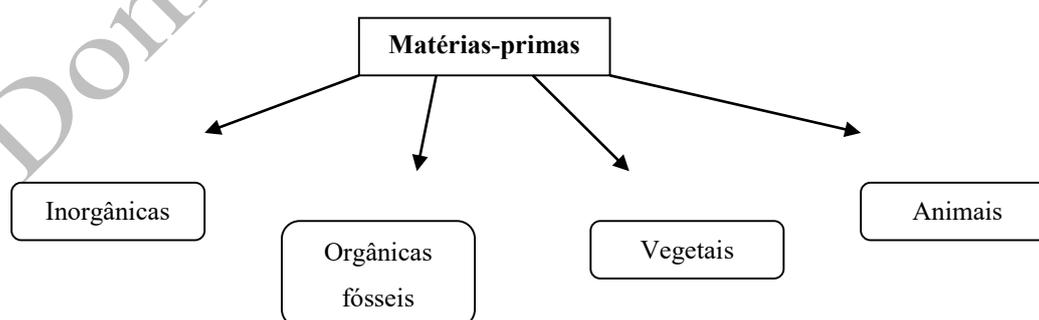


Figura 6. Elaboração do autor.

¹ DUTRA-DE-OLIVEIRA, J. E.; MARCHINI, J. S. **Ciências nutricionais**. São Paulo: Sarvier, 1998.

² BARUFFALDI, R; OLIVEIRA, M. N. **Fundamentos de Tecnologia de alimentos**. vol. 3. São Paulo: Atheneu, 1998.

Os autores subdividem os alimentos, ainda, quanto à forma que são obtidos, em:

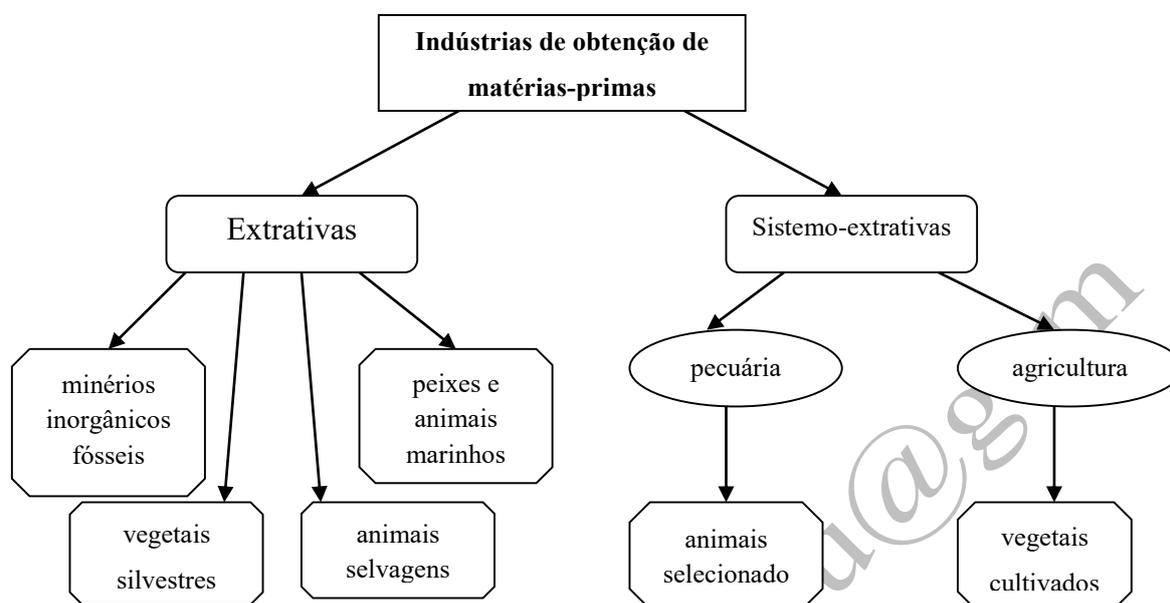


Figura 7. Elaboração do autor.

Porém, a divisão dos autores que mais se adequaria ao nosso propósito é aquela que chamam de “didática”:

É muito difícil tentar agrupar-se as matérias-primas da indústria alimentar de forma homogênea, não por falta de tentativas, mas, sim, pelas dificuldades que cercam o assunto. Existem agrupamentos que se baseiam nos aspectos botânico-morfológicos separando as matérias vegetais em suas porções: raízes, caules, folhas, frutos e sementes. Outros baseiam-se em aspectos legais e outros ainda nos mercadológicos. (...) Procurar-se-á, no entanto, aproximar-se de um agrupamento que seja mais didático, onde são enfocados todos os parâmetros sem fugir dos que são usados na literatura, **tomando-se como ponto de partida o da origem da matéria-prima** (*op. cit.*, p. 3, grifo nosso)

Com base na tabela apresentada pelos autores, elaboramos o esquema da Figura 8.

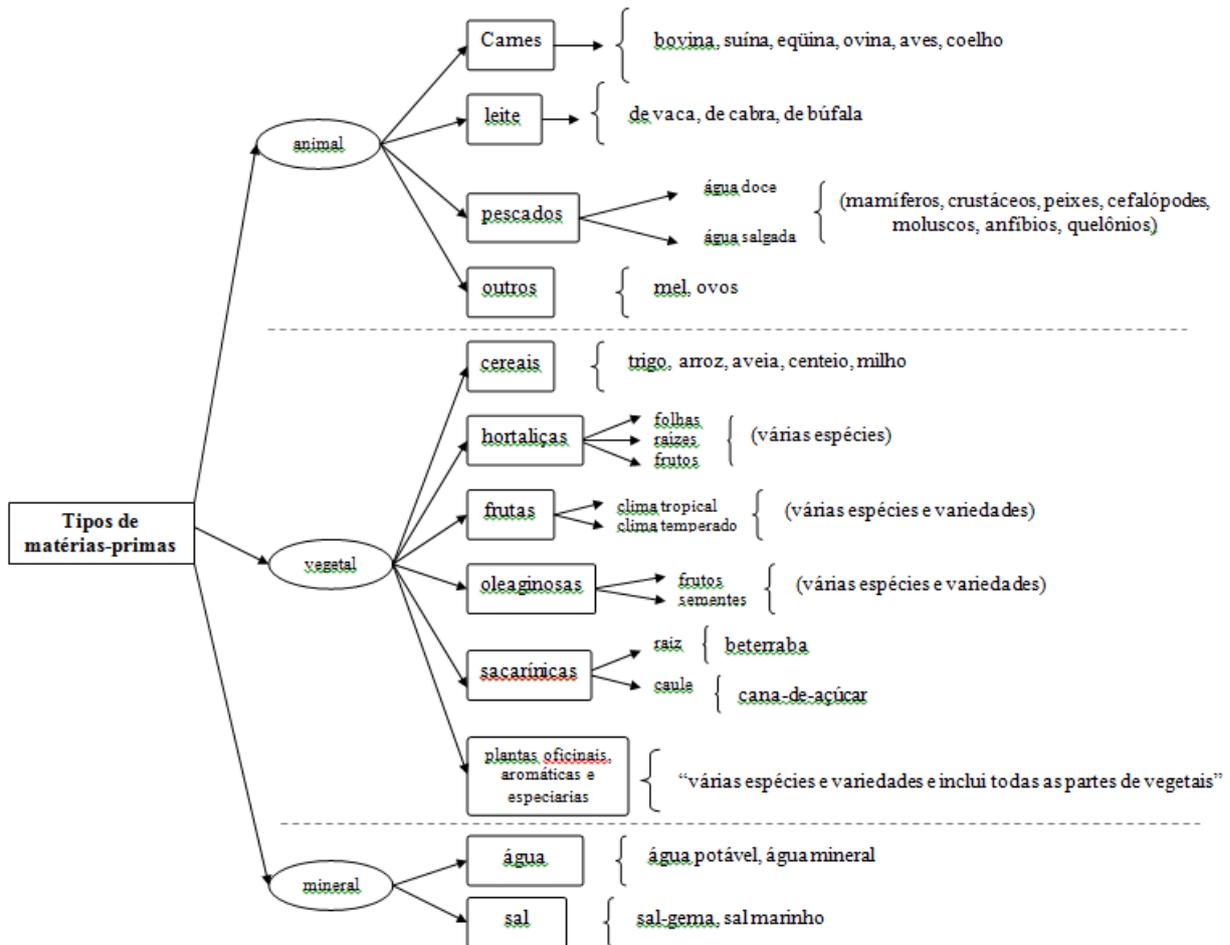


Figura 8. Elaboração do autor.

É possível observar no esquema da Figura 8 que, embora as especiarias e ervas recebam um tratamento individualizado (diferentemente da divisão apresentada pela obra citada anteriormente), o critério de categorização usado pelos autores não se justifica. Se, de fato, os autores pretendiam dividir os alimentos “*tomando como ponto de partida o da origem da matéria-prima*”, cada uma das especiarias e/ou ervas deveriam estar agrupadas sob seus devidos grupos de “origem”, conforme fossem eles cereais, hortaliças, oleaginosas, etc., como foi feito na categorização, um tanto confusa, representada no Quadro 1.

Assim, diante da profusão de perspectivas possíveis de se categorizar os alimentos, a nutrição, e dentro dela, a culinária, decidimos optar por um modelo de categorias e, primordialmente, uma árvore de domínio que, a nosso ver, dá conta, razoavelmente, dos critérios relevantes para a elaboração do glossário com base nas necessidades do tradutor e na natureza linguística suscitada por tal proposta de pesquisa. Tomamos como parâmetro a receita

culinária e, com base em seu modelo prototípico, elaboramos nossa árvore de domínio (Vide Figura 10). A Figura 11 aplica esse modelo a uma receita³.

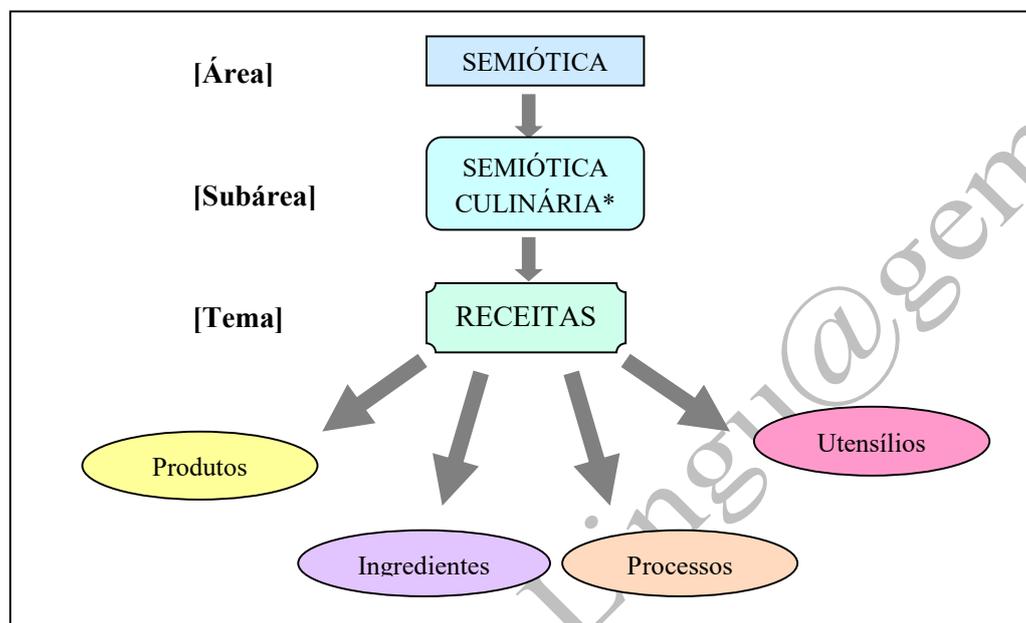


Figura 9. Elaboração do autor.

Dentre as quatro classes semânticas sugeridas acima: *Produtos*, *Ingredientes*, *Processos* e *Utensílios*, escolhemos trabalhar neste artigo com os *Ingredientes*, a começar por uma tentativa de definir suas subclasses semânticas.

³ BUTLER, J. **Um tesouro da cozinha clássica**. Alberta, Canada: Creative Publishing Inc., 1998. (Observação: a receita apresentada é uma tradução do inglês e contém erros que não vamos discutir aqui.)

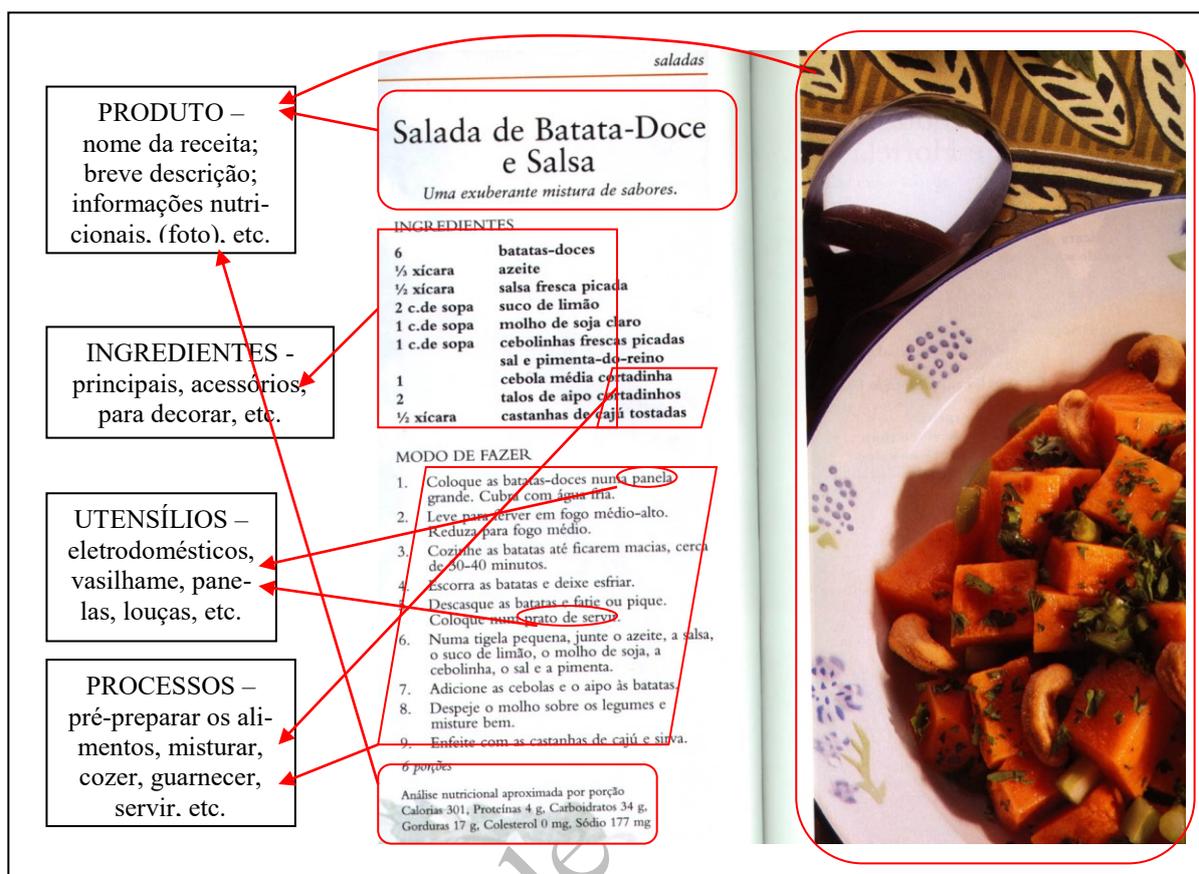


Figura 10. Elaboração do autor.

3.2 Delimitando as subclasses semânticas dos *Ingredientes*

Qualquer critério que usássemos para subdividir os *Ingredientes*, como já foi exemplificado anteriormente – confira Figuras 6, 7 e 8, seria falho. Vejamos, a seguir (Quadro 2), como um livro técnico da área, *Ingredientes*⁴, edição portuguesa revista e ampliada do original australiano *Australasian ingredients*, de 1997, divide os “ingredientes”:

Quadro 2

<p><u>ERVAS, TEMPEROS E SEMENTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ervas • temperos e sementes <p><u>CREMES, ESSÊNCIAS, INGREDIENTES PARA MASSAS E CONSERVAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • mel, geleias e conservas • açúcar, xaropes e adoçantes • xaropes e essências doces • essências aromáticas e corantes 	<ul style="list-style-type: none"> • condimentos picantes • farinhas e aditivos • enfeites para bolos • mostardas e pastas • molhos • <i>pickles</i>, conservas e molhos picantes • vinagre <p><u>ÓLEOS, MARGARINAS E GORDURAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • óleos e gorduras
---	--

⁴ WERLE, L; COX, J. **Ingredientes**. Trad: Israel Jelin. Colónia: Könemann, 2000.

<p><u>LACTICÍNIOS E PRODUTOS DA QUINTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • leite, natas e iogurte • manteiga e ovos • queijos <p><u>FRUTAS, LEGUMES E FUNGOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • legumes de folhas • batatas, raízes e tubérculos • rebentos • cucurbitáceas de verão e de inverno • bolbos • vagens e sementes • crucíferas • legumes de frutos • cogumelos e fungos • grãos • maçãs e pêras • citrinos • melões • bagas • frutas com caroço • frutas exóticas • uvas • frutas secas e nozes <p><u>PEIXES, MARISCOS FRESCOS E EM CONSERVA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • peixes • mariscos • algas e plantas aquáticas <p><u>FARINHAS, GRÃOS, CEREAIS E MASSAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • farinha, grãos e cereais • massas 	<p><u>CARNES FRESCAS E PROCESSADAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • borrego • porco • vaca • vitela • miúdos • toucinho fumado e presunto • salsicharia continental • salame • carne de vaca em conserva • cabeça-de-achar, terrina e patê <p><u>AVES E CAÇA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • frango • peru • ganso e pato • aves de caça • caça, lebre e coelho • veado • javali <p><u>BEBIDAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • café e outras bebidas • chá <p><u>COMIDAS DE TODO O MUNDO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • comida asiática • comida mexicana • especialidades • comida australiana
--	--

Fonte: elaboração do autor.

Uma vista d'olhos permite-nos apontar vários problemas nesse modelo, ainda que não tenhamos o direito de julgá-lo quanto à sua adequação ao propósito a que se prestava – servir como “referência fotográfica” dos ingredientes disponíveis nos mercados e feiras pelo mundo afora. Mas poderíamos questionar tal modelo, por exemplo, no que se refere ao critério que serviu de base aos autores para separar “condimentos picantes” e “mostardas e pastas” das ERVAS, TEMPEROS E SEMENTES; ou ainda, os “miúdos” de seus animais de origem “borrego”, “porco”, “vaca e “vitela” – aliás, para o português brasileiro a distinção “porco / borrego” não é pertinente, nem “frutas de verão e inverno”. O item “legumes de folhas” para nós é um paradoxo e “bolbos”, “rebentos” e “bagas” não são parte de nosso vocabulário culinário corrente. Em suma, essa divisão proposta pelos autores parece não refletir a categorizações semânticas que buscamos para subdividir os *Ingredientes*, mas seria útil

aproveitar algumas de suas proposições e criarmos um modelo mais resumido que permita-nos, finalmente, destacar dos *Ingredientes* nosso objeto específico de estudo – os *Temperos*.

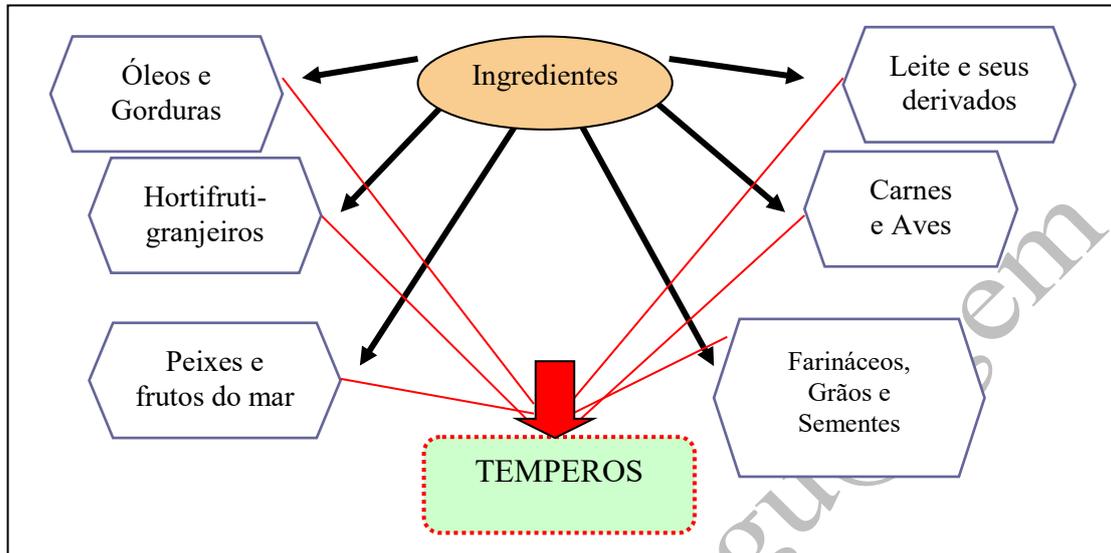


Figura 11: elaboração do autor.

Esse modelo, representado na Figura 11, procura levar em conta a natureza dos alimentos (origem, composição), mas nos concentraremos especificamente em seu **uso** para gerar a categoria *Temperos*. Assim, veremos que estes não constituem uma categoria à parte, uma vez que, pelo uso, qualquer ingrediente pode tornar-se um “tempero” – sementes (gergelim); carnes (caldo, em cubos); peixes (molho de ostras), etc. No entanto, há alguns alimentos que são mais “representativos” dos Temperos, ou seja, são mais frequentemente usados como Tempero.

Tomemos o caso, por exemplo, do “manjericão” – uma Erva usada frequentemente como Tempero – na receita do tradicional molho italiano *Pesto*, o “manjericão” torna-se ingrediente principal, juntamente com o “azeite de oliva” e os dois tipos de queijo: “parmesão” e “pecorino”. Já o sal grosso e o alho é que são usados como tempero, ou seja, seu acréscimo é em *quantidade reduzida* e sua adição ou não vai *alterar o sabor* do molho, ainda que seja uma *complementação do prato*. Visto de outra forma, não é possível, por exemplo, omitirmos o “macarrão” de uma “macarronada”, da mesma forma que se omitimos “manjericão” do “Molho Pesto”, não temos “Molho Pesto” – isso significa que é devido à função do ingrediente na receita que se poderá determinar sua categoria.

No exemplo acima podemos vislumbrar (em *itálico*) alguns dos semas que nos

permitirão diferenciar os *Temperos* dos demais *Ingredientes* – semas esses que, como procuramos demonstrar, estão mais relacionados ao ‘uso’ do ingrediente, que pode ser apreendido na receita, que à sua ‘natureza’ (origem, parte da planta, etc.); ou, nas palavras de Barbosa (2002): “é na instância discursiva que se produz a cognição e a semiose, se instaura a *conceptualização* de um ‘fato’, se engendra um conceito e sua manifestação linguística”. No caso do presente trabalho, é com base no uso discursivo dos termos classificáveis como *Temperos* que pautaremos nossa observação.

Passemos, portanto, a uma tentativa de conceituar alguns dos termos-base desse domínio partindo de definições encontradas em dois tipos de obras lexicográficas e de uma publicação técnica da área.

3.3 Temperos: definições x conceitos

Para que possamos proceder à tarefa de conceituar “*Tempero*”, avaliamos a definição desse e de outros seis termos: “condimento”, “especiaria”, “erva(s)”, “flavorizante”, “aromatizante” e “corante” em quatro obras lexicográficas e terminográficas distintas, a saber: os dicionários de língua Houaiss⁵ e Aurélio⁶, os vocabulários: *Pequeno dicionário de gastronomia*, de Maria Lúcia Gomensoro⁷ e *Dicionário Prático de Culinária*⁸, tradução do original inglês, de 1991, *Cooking and kitchen skills*; e o livro *O guia das especiarias*, também tradução (portuguesa) do original em língua inglesa de Richard Craze⁹.

4. Resultados

As definições encontradas nas referidas obras permitem-nos fazer algumas inferências:

a) Para Houaiss, Aurélio e Gomensoro, os termos “tempero” e “condimento” estão em relação

⁵ HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001.

⁶ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

⁷ GOMENSORO, M. L. **Pequeno Dicionário de Gastronomia**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 1999)

⁸ JONES, B. **Dicionário Prático de Culinária**. Trad. de Maria Emília de Oliveira. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1996.

⁹ CRAZE, R. **O guia das especiarias. Guia do conhecedor**. Trad.: Jorge Pinheiro Valente. Portugal: Centralivros Lda., 1998.

de homossemia parcial, com um alto grau de transitividade (Figura 12), isto é, os dois conceitos partilham certos semas, mas não todos, estabelecendo assim uma relação de *quasi-sinonímia*. Já para Jones, os termos estão em relação de inclusão (Figura 13), ou seja, “condimento” mantém com “tempero” uma relação de hiponímia:

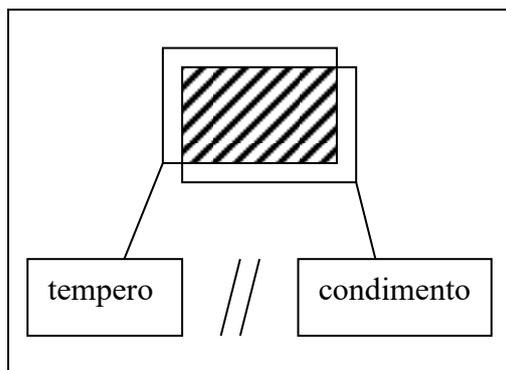


Figura 12

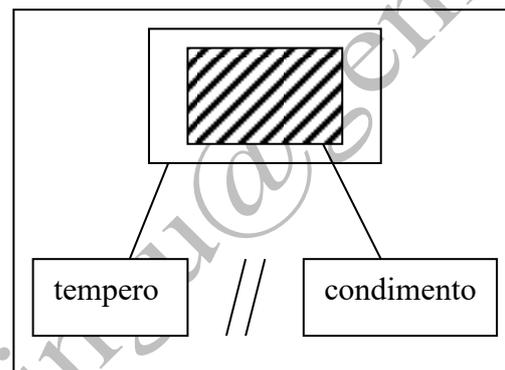


Figura 13

b) Gomensoro privilegia o termo “tempero”, uma vez que a definição de “condimento” nos remete a ele: “**condimento**. ver **Tempero**”. Mas, não é possível inferir, na obra, o motivo que leva a autora a privilegiar um termo em detrimento do outro.

c) quanto aos semas, pudemos observar recorrências da seguinte ordem¹⁰:

- **tempero**: {[substância] [ingrediente]} {[condimentar] [adicionar a] - [iguaria] [comida] [alimento]} {[realçar] [melhorar] [intensificar] [complementar] - [sabor] [aroma]} {[forte] [marcante] - [pequenas quantidades]}
- **condimento**: {[substância] [ingrediente] [tempero]} {[vegetal] [sal] [pimenta] [especiaria]} {[acrescentar ao] [adicionar ao] - [alimento] [prato]} {[emprestar] [realçar] [complementar] - [sabor] [paladar]} {[sabor acentuado] [pequenas quantidades]}
- **especiaria**: {[ervas] [planta] [vegetal] [tempero]} {[condimentar] [dar] - [sabor] [aroma]} {[parcimônia]} {[história] [terras distantes] [tesouro] [exótico] [navegadores]} {[paladar]}

¹⁰ Na notação usada a seguir, para cada lexema especializado (grafado em negrito), apresentamos os sememas, isto é, os conteúdos semânticos identificados nas obras consultadas (entre chaves), que, por sua vez, são compostos por semas (entre colchetes), que são a unidade mínima de significação.

exigente] [alta cotação] [caro] [valer]}}

- **erva(s):** {[planta] [erva]} {[realçar] [complementação] - [sabor] [aroma]} {[forte] [sabor acentuado] [superposição do sabor]} {[usar com cautela] [empregar com conhecimento] [parcimônia] [sem que sabor predomine]}
- **flavorizante:** {[confere] [intensifica] - [sabor] [odor] [aroma] [fragrância]}
- **aromatizante:** {[substância] [ingrediente]} {[alterar perfume] [perfumar] [condimentar] - [prato] [alimento]}
- **corante:** {[intensificar] [melhorar] - [cor] [aparência]}

d) para as obras que tratam do termo no nível das *Normas* (COSERIU, 1967), a saber, Gomensoro, Jones e Craze, o termo “erva” não existe senão no plural: “ervas” – o que parece já ser um recorte, por meio do perfil sintático-morfológico adquirido pelo mesmo, do estatuto do termo no nível do Sistema – em que “erva” tem uma carga semântica muito genérica, e portanto ampla, como se pode observar pelas definições dos dicionários de língua geral Houaiss e Aurélio.

e) um outro aspecto enfatizado apenas pelos vocabulários é o paradigma que define o uso prático do termo na área: os semas do tipo “é preciso empregá-las com conhecimento, com parcimônia e sem grandes misturas” ou “As ervas frescas são encontradas em supermercados, feiras (...)” – esse tipo de sema não ocorreu nas obras que descrevem o *Sistema*.

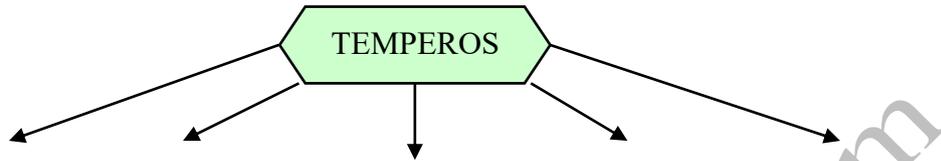
5. Considerações finais

Com base nos semas e observações apresentados acima e na subdivisão proposta pelo livro *Ingredientes* (Cf. Figura 11), podemos definir algumas subclasses semânticas de “Temperos”, considerando, ainda, a distinção que fizemos no item 3 entre ingredientes “principais” e “acessórios” – o que nos permitiria incluir aqui, ainda que esse constructo teórico não represente a realidade da Norma, os açúcares e substâncias adoçantes em geral¹¹ como

¹¹ Seria necessária uma ampla discussão aqui para que nos fosse permitido fazer tal inclusão. No entanto, devido à exiguidade do tempo e espaço impostos pela natureza do presente trabalho, preferimos incluir a categoria dos açúcares ainda que não vamos discuti-la aqui, pois

ingrediente “acessórios”, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3.



ERVAS + [TEMPERO] + [FRESCA] + [FOLHAS] + [BULBO]	ESPECIARIAS + [TEMPERO] + [CONDIMENTO] + [ERVA] + [SECA] + [RAIZ] + [FRUTO] + [CASCA]	FLAVORIZANTES ESSÊNCIAS E CORANTES +/- [ARTIFICIAL] +/- [MODIFICADO]	AÇÚCARES E XAROPES + [DOCE]	INDUSTRIA- LIZADOS + [COMPOSTO] + [PROCESSADO] - [NATURAL]
melissa	junípero	água de rosas	rapadura	molho de soja
cerefólio	macis	cenoura em pó	melado	<i>tahine</i>
salsa-crespa	anis estrelado	baunilha	“karo”	molho inglês
erva-doce	alcaravia	tinta de lula	açúcar de confeitiro	tablete de caldo de carne
segurelha	feno-grego	“aji-no-moto”	açúcar demerara	catchup

Fonte: Elaboração do autor.

Um aspecto que precisaria ser mais bem examinado são as zonas fluidas de transição que determinam que um dado ingrediente seja “erva”, “condimento” ou “especiaria”. A partir daí seria possível desenhar um mapa conceptual dos *Temperos*, ou “ingredientes mais comumente usados como acessórios” que tivesse categorias de núcleo sêmico nítido, em torno do qual os diversos temperos se distribuíssem a maior ou menor distância do centro, conforme seja um melhor ou pior representante daquele conjunto de semas caracterizadores. Assim, em vez da categoria clássica estanque, comumente usada para separar os semas genéricos dos específicos (Figura 14), em que cada tempero é necessariamente considerado como representante ou não uma dada definição, teríamos uma estrutura de periferia permeável, conforme ilustrado na Figura 15:

acreditamos que omiti-la seria menos proveitoso do que mencioná-la sem a devida discussão que demanda. Algumas questões sem resposta nos obrigam a repensar, futuramente, o estatuto dessas substâncias dentro desse campo semântico dos temperos / condimentos, por exemplo: O que é o açúcar? É um tempero? Se digo que não é um tempero, porque “tempero” refere-se a coisas salgadas, o que dizer das especiarias, são “salgadas” ou “doces? Tanto a canela quanto a pimenta são especiarias? Se é uma característica das especiarias serem picantes, a baunilha seria uma especiaria ou um flavorizante?



Figura 14. Fonte: elaboração do autor.

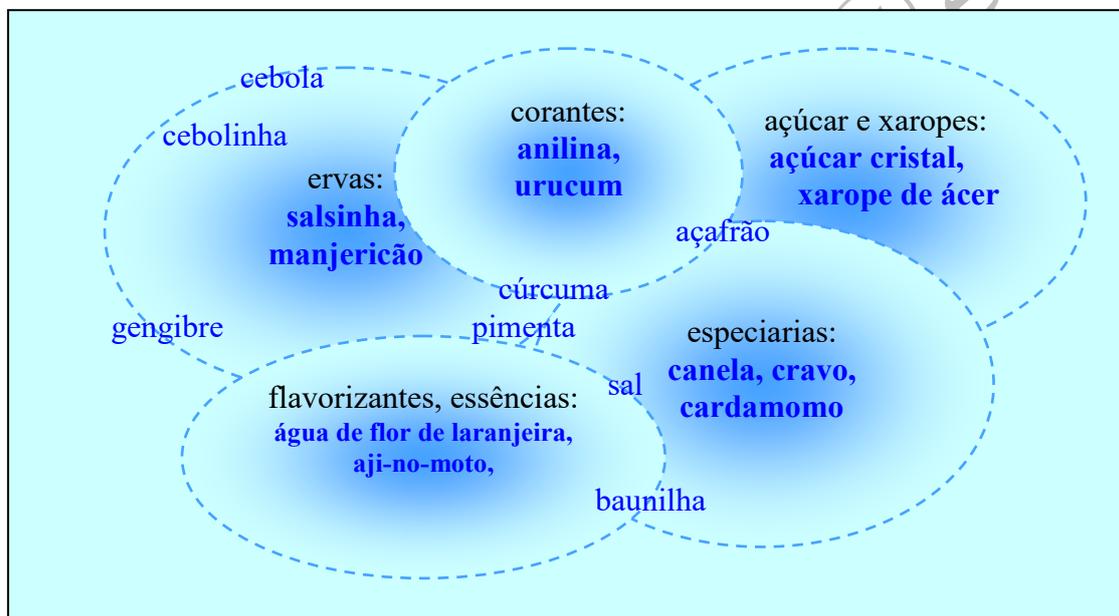


Figura 15. Fonte: elaboração do autor.

É preciso ressaltar a importância de proceder a uma análise sêmica detalhada dos termos simples e complexos antes que se possa determinar com precisão a quais classes e subclasses semânticas cada Ingrediente pertence. Pode-se esperar que, devido à enorme carga cultural dos termos relacionados à alimentação em geral, os semas distintivos em uma língua não vão necessariamente ser distintivos ou mesmo existir em outras línguas – do que resultam diferenças conceituais do maior interesse para a prática tradutória e terminológica.

As discussões aqui apresentadas buscam fazer uma pequena contribuição para a consolidação dessa nova área técnica – a *Culinária* –, bem como reafirmar a necessidade de se produzir obras lexicográficas e terminográficas cujo modelo tecno-formal e *corpus* de estudo

levem em conta o público-alvo a que se destinam.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, G. M. B. A problemática epistemológica em terminologia: relações entre conceitos. **ALFA – Revista da Universidade Estadual Paulista**, São Paulo, vol. 42 (número especial), 1998.

AUBERT, F. H. Problemas e urgências na interrelação terminologia / tradução. **ALFA – Revista da Universidade Estadual Paulista**, São Paulo, vol. 36, 1992.

_____. Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue. **Cadernos de Terminologia – Revista do CITRAT/FFLCH/USP**, São Paulo, no. 2, 1996.

BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: identidade científica, objeto, método, campos de atuação”. **Anais do II Simpósio Latino-americano de Terminologia e I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-científica**. Brasília: SCT, CNPq, IBICT, 1990.

_____. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. **Anais do II Simpósio Latino-Americano de Terminologia. I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica**. Brasília: União Latina, CNPq, IBICT, 1992, p. 152-158.

_____. Dicionário, Vocabulário e Glossário: concepções. In: ALVES, I. M. (org) Constituição da normalização terminológica no Brasil. **Cadernos de terminologia– Revista do CITRAT/FFLCH/USP**, São Paulo, vol. 1, 1996.

_____. Relações de significação nas unidades léxicas. **Anais do I Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL**. Rio de Janeiro: ANPOLL, 1998.

_____. Terminologização, vocabularização, cientificidade, banalização: relações. **Acta semiotica et linguística**, São Paulo: Plêiade, V. 7, 1998, p. 25-44.

_____. Campo conceitual e campo lexical dos termos globalização e mundialização: relações. **Revista brasileira de linguística**, São Paulo: Plêiade, V. 19, 1999, n.1, p. 29-45.

_____. A construção do *Conceito* nos discursos técnico-científicos, nos discursos literários e nos discursos sociais não-literários. **Revista Brasileira de Linguística**. São Paulo: Plêiade, 2002.

BARTHES, R. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1971.

BORBA, F. S. e LONGO, B. N. O. Ciência & arte & técnica: a delimitação dos sentidos num dicionário. **ALFA – Revista da Universidade Estadual Paulista**, São Paulo, vol. 40, 1996.

COSERIU, E. **Teoria del lenguaje y linguística general**. Madrid: Gredos, 1967.

_____. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

DESMET, I. Princípios teóricos da terminologia: especificidade da noenímia. **Terminologia** – Revista da Ass. de Terminologia Portuguesa, Lisboa, no. 1, abril de 1990.

DUBOIS, D. **Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité**. Paris: CNRS, 1991.

DUBUC, R. **Manuel pratique de terminologie**. Québec: Bibliothèque Nationale, 1985.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1974.

HJELMSLEV, L. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris: Minuit, 1966.

JACKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MÜLLER, Ch. **Principes et méthodes de statistique lexicale**. Paris: Champion, 1992.

OLIVEIRA, A. M. P. e IZQUERDO, A. N. (Orgs.) **As ciências do léxico**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

PAIS, C.T. **Ensaio semiótico- linguísticos**. São Paulo: Global, 1984.

_____. O percurso gerativo da enunciação: produtividade léxica e discursiva. **Confluência** – Revista do Departamento de Linguística da Unesp de Assis, Assis, Vol. 3, 1995, p. 162-181.

_____. Da semântica cognitiva à semiótica das culturas. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL**. João Pessoa: ANPOLL, 1995, p. 1325-1336.

_____. Conceptualização, denominação, designação: relações. **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo: Plêiade, vol. 9, 1997, p. 221-240.

POTTIER, B. **Linguística geral: Teoria e descrição**. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

REY, A. **La terminologie: noms et notions**. Paris: PUF, 1979.

VILELA, M. **Definição nos dicionários de português**. Porto: Asa, 1983.

Artigo recebido em: 20.09.2015

Artigo aprovado em: 07.02.2016

A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua

On the Basil Bernstein's theory of linguistic codes: the question of the oral modality of language

Claudiana Narzetti*
Ayene Nobre**

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de pesquisa, de caráter bibliográfico e histórico, que consistiu em um retorno à teoria dos códigos restrito e elaborado, do sociólogo da linguagem Basil Bernstein, elaborada para caracterizar as diferenças entre a linguagem da classe trabalhadora e a linguagem da classe média, bem como para explicar as implicações do domínio desses códigos para o sucesso escolar dos estudantes. A pesquisa justificou-se por se tratar de um tema atual, isto é, a discrepância entre a linguagem falada pelo estudante das classes populares e a linguagem falada na escola, que está na origem, ainda hoje, de problemas de aprendizagem de língua portuguesa no Brasil. O objetivo foi retornar à teoria dos códigos e, confrontando-a com os recentes adquiridos da linguística, inquirir se essa teoria pode, atualmente, oferecer elementos para elaboração de metodologias de ensino de língua materna. O ponto de vista escolhido foi o das reflexões recentes, elaboradas no campo da linguística, sobre as modalidades oral e escrita da língua. A pesquisa constatou que os códigos dos quais tratou Bernstein podem ser concebidos como usos linguísticos na modalidade oral com diferentes níveis de formalidade. Nessa perspectiva, as reflexões do autor inglês suscitam um trabalho mais intenso com a produção de textos orais nas aulas de língua portuguesa.

ABSTRACT: This paper presents research results that bring into play Basil Bernstein's constructs of restricted and elaborated codes. As postulated by this language sociologist, this theory is concerned with characterizing the differences between the language-use of the working-class child and the one of the middle-class child as well as accounting for the implications in mastering these codes for students' schooling failure and success. Dealing with a recent theme, this research focused on discussing the discrepancy between the language spoken by students belonging to working classes and the language spoken at school, which is, even today, the source of a large part of the problems generated in the teaching and learning process of Portuguese language. The aim of this work was to reinterpret the theory of the linguistic codes in the light of the recent codes deriving from Linguistics. Therefore, after a brief rebuilding of the theoretical context in which Bernstein developed the theory of the linguistic codes and an explanation of such theory, that reinterpretation was possible by means of reflections upon the oral and writing modalities of language and upon the texts produced based on these modalities.

* Professora Adjunta do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (Escola Normal Superior- Universidade do Estado do Amazonas).

** Aluna do curso de Pedagogia (Escola Normal Superior- Universidade do Estado do Amazonas).

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da linguagem. Basil Bernstein. Ensino de língua materna. Sociolinguística.

KEYWORDS: Sociology of language. Basil Bernstein. Mother language teaching. Sociolinguistics.

1. Introdução

Neste artigo apresentamos resultado de uma pesquisa na qual buscamos reler a teoria do código restrito e do código elaborado, de Basil Bernstein, à luz das teorias linguísticas atuais. O intento foi verificar se as formulações do referido autor ainda podem embasar orientações metodológicas para o ensino de língua materna, uma vez que o trabalho do sociólogo é uma tentativa de compreender as causas do fracasso escolar dos estudantes da classe trabalhadora, atendo-se ao papel exercido pela linguagem.

O nome Basil Bernstein não é muito conhecido dos linguistas atuais, e não figura entre os autores de referência no campo da sociolinguística ou da linguística aplicada, especificamente nos trabalhos sobre ensino de língua portuguesa como língua materna. Por isso, iniciaremos este artigo fazendo uma rápida apresentação de Bernstein e do contexto em que desenvolveu suas pesquisas.

Basil Bernstein (1924-2000) foi um dos grandes sociólogos da educação e da linguagem da Inglaterra. Seus primeiros estudos superiores foram na área de economia e ciência política, porém seguiu carreira notável na área de educação no Instituto de Educação da University College, em Londres. Nessa área, tornou-se um nome incontornável durante certo tempo.

As publicações de Bernstein começaram em 1958 e desenvolveram-se continuamente até o final do século XX. Entre as várias publicações e edições, Bernstein revisou constantemente suas ideias, esclarecendo sempre que essa revisão era motivada pela relação entre o empírico e o teórico, presente no seu trabalho. A evolução das suas ideias aparece fundamentalmente em cinco volumes, referidos, no seu conjunto, como *Class, Codes and Control* (Cf. BERNSTEIN, 1971, 1973, 1975, 1990, 1996).

Suas formulações iniciais, notadamente a teoria dos códigos linguísticos, sobre a qual versa este trabalho, sofreram reformulações e desenvolvimentos ao longo desse período, marcado também por reflexões sobre uma diversidade de problemas.

Do ponto de vista do campo científico, o período de 1950-1960 marca a emergência da sociolinguística, tanto em países da Europa (Inglaterra, França) quanto da América (EUA). Ao longo dessas duas décadas três acontecimentos são decisivos: a) desenvolvimento de uma gama de pesquisas acerca das relações entre linguagem e sociedade (classes sociais ou grupos sociais); b) realização de um congresso na University of California (UCLA), que marca o

registro de nascimento da sociolinguística; c) criação de revistas especializadas de sociolinguística e organização de livros que compilavam trabalhos já realizados e auto-intitulados sociolinguísticos, bem como de manuais de introdução à sociolinguística.

Do ponto de vista socioeconômico, há diferenças entre a Inglaterra e os EUA, que inclusive, relacionam-se diretamente aos problemas investigados nas pesquisas sociolinguísticas aí empreendidas, a ponto de se poder falar em tradições. Conforme Marcuschi (1975), se os EUA eram marcados pelas diferenças sociais relacionadas às minorias étnicas, a Inglaterra era uma sociedade rigidamente estratificada do ponto de vista de classes econômicas, sendo marcada, por exemplo, por uma grande disparidade entre o nível de aproveitamento escolar dos estudantes de classe média e dos estudantes de classe trabalhadora. As pesquisas de Bernstein inserem-se plenamente na tradição de seu país.

A emergência do hoje já consolidado campo da sociolinguística é marcada por objetivos e referenciais teóricos um tanto diversos, conforme as tradições americana ou inglesa. O objetivo era elucidar um problema formulado ainda em termos muito genéricos: as relações entre “linguagem” e “sociedade”; em outras palavras, tratava-se de verificar em que medida e de que modo a estrutura e o funcionamento da sociedade determinam, ou pelos menos interferem, na estrutura, no funcionamento e na mudança da língua. O referencial teórico, por seu turno, constitui-se de nomes tais como: Boas, Sapir, Whorf, Bloomfield e Meillet, por um lado; e Vigotski, Luria, Durkheim e Marx, por outro. É com esse segundo grupo de referências que Bernstein diretamente dialoga. Ele também dialoga com seus contemporâneos (P. Hawkins, U. Oevermann, M. Halliday, dentre outros), que fornecem dados empíricos a partir dos quais deriva suas formulações. É o que abordaremos a seguir.

2. Código restrito e código elaborado: características morfossintáticas e semânticas

Durante alguns anos o fracasso escolar das crianças das camadas populares foi alvo de diversos estudos e pesquisas que chegaram à seguinte conclusão: a linguagem falada pelos estudantes da classe trabalhadora não era a mesma linguagem utilizada pela escola. A partir disso, Bernstein buscou compreender a relação causal entre classe social, linguagem e rendimento escolar, partindo dos dados concretos segundo os quais os estudantes da classe média obtinham, contrariamente aos da classe trabalhadora, êxito em sua vida acadêmica.

Em seus estudos e pesquisas, que se valeram, conforme veremos abaixo, de experimentos e formulações de estudiosos contemporâneos, o sociólogo da linguagem

encontrou características gerais que, segundo ele, opunham diametralmente a linguagem da classe trabalhadora e a linguagem da classe média. Daí deriva a teoria dos códigos linguísticos, o restrito e o elaborado.

Um dos experimentos de que Bernstein se valeu para chegar à tese de que há diferenças na linguagem de falantes da classe média e da classe trabalhadora foi a aplicação de testes de inteligência não-verbal e de inteligência verbal a dois grupos de jovens entre quinze e dezoito anos de idade, sendo parte dos jovens provenientes de classe média e parte proveniente de classe trabalhadora (estes últimos inclusive frequentavam a escola poucas vezes na semana devido ao trabalho). Conforme Bernstein, os resultados obtidos nesses testes comprovaram a vinculação dos códigos às classes sociais porque o grupo da classe média alcançou praticamente a mesma quantidade de pontos no teste verbal e no não-verbal, enquanto a classe trabalhadora obteve pontuação maior no teste não-verbal.

Segundo Soares (2002), o pensamento de Bernstein evoluiu durante toda sua produção intelectual, e alguns conceitos básicos de sua teoria vão sendo modificados e complementados a cada trabalho. Sendo assim, seus primeiros trabalhos enfatizam os aspectos lexicais e morfosintáticos na caracterização dos dois códigos, enquanto os posteriores voltam-se para os aspectos semânticos. Nesse percurso, há inclusive alterações na terminologia empregada: se, inicialmente, Bernstein emprega os termos “linguagem pública” e “linguagem formal”, logo em seguida, passa a empregar “código restrito” e “código elaborado”¹.

De acordo com Marcuschi (1975, p. 32), o uso do termo *código* não deve levar-nos a pensar que Bernstein está se referindo à língua enquanto sistema de regras (tal como a tratou Saussure, por exemplo), mas sim “à linguagem, à fala enquanto atividade concreta exercida pelos sujeitos falantes”. Conforme veremos na sequência, Bernstein tratou exatamente do *uso da língua em sua modalidade oral* em situações de comunicação. Nesse sentido, vale, desde já, esclarecer que o conceito de códigos linguísticos do autor inglês não se confunde com o de variedades linguísticas ou normas linguísticas, uma vez que, estas sim, são relacionadas à língua como código. O código restrito não é o mesmo que variedade popular e o código elaborado não é o mesmo que variedade culta da língua.

¹ Os termos aparecem em artigo de 1961 (Cf. BERNSTEIN, 1986). O primeiro par (linguagem pública e formal) é empregado em todo o artigo. O segundo par (código restrito e elaborado) é apresentado no seu Pós-Escrito.

O “código restrito” se define pela “rigidez da sintaxe e pelo uso restrito das possibilidades formais de organização verbal. É uma forma de linguagem oral relativamente condensada, na qual determinados significados são restritos e a possibilidade de elaboração é reduzida” (BERNSTEIN, 1986, p. 137). Há ainda as seguintes características: sentenças curtas, gramaticalmente simples, quase sempre incompletas, sintaticamente pobres e na voz ativa; aplicação simples e repetitiva das conjunções (assim, então, porque); uso restrito de orações subordinadas; incapacidade para manter um assunto formal em uma sequência oral, facilitando o surgimento de um conteúdo informativo desorganizado; uso rígido e limitado de adjetivos e advérbios; uso frequente de declarações nas quais os motivos e a conclusão se confundem e produzem uma afirmação categórica; grande número de afirmações que indicam a necessidade de um reforçamento da sequência oral anterior: “Não seria? Não é? Sabe? etc.”; ocorrência frequente de sequências e expressões idiomáticas (provérbios, frases feitas); uso largo de linguagem não-verbal (gestos, expressões faciais).

Já o “código elaborado” é aquele no qual “as possibilidades formais e a sintaxe são muito menos previsíveis e as possibilidades formais de organização da sentença são usadas para esclarecer o significado e torná-lo explícito” (BERNSTEIN, 1986, p. 138). Apresenta, ainda, estes traços: sentenças gramaticalmente complexas, com ordem gramatical e sintaxe precisas; uso variado de conjunções e orações subordinadas; uso frequente de preposições que indicam relações lógicas, bem como de preposições que indicam contiguidade temporal e espacial; uso variado de adjetivos e advérbios; uso variado de pronomes.

Como se vê, são características, conforme esclarece Soares (2002), mais lexicais e sintáticas. Um acréscimo importante é feito alguns anos depois para a definição dos dois códigos, acréscimo esse que leva em conta aspectos semânticos. Conforme Bernstein (1982), haveria duas formas diferentes de uso da linguagem num mesmo contexto. Na primeira forma “[...] os significados são libertados do contexto e, assim, compreensíveis por todos” (BERNSTEIN, 1982, p.25); são significados “universalistas”. Na segunda, “[...] os significados estão intimamente ligados ao contexto e só seriam inteiramente compreendidos por outras pessoas, se estas tivessem acesso ao contexto que originariamente gerou o discurso” (BERNSTEIN, 1982, p.25); portanto, são “particularistas”.

Essas conclusões do estudioso foram derivadas de um outro experimento, aplicado por seu contemporâneo Peter Hawkins. Conforme explicita Bernstein (1982), o experimento consistiu em apresentar a dois grupos de crianças de cinco anos de idade, formados em função

do critério classe social, uma história em quadrinhos muda, composta por quatro cenas que deveriam ser contadas oralmente pelas crianças ao pesquisador. Na primeira imagem há garotos jogando futebol; na segunda, uma bola parte a janela de uma casa; na terceira, vê-se um homem fazendo um gesto ameaçador; e na quarta cena, uma mulher olha pela janela enquanto os meninos fogem.

Conforme o pesquisador citado, o texto típico apresentado pelas crianças da classe média foi o seguinte:

Três rapazes estão a jogar futebol e um rapaz chuta a bola e ela atravessa a janela a bola parte a janela e os rapazes estão a olhar para a ela e um homem aparece e grita com eles porque partiram a janela por isso eles fogem e depois aquela senhora olha pela janela e ralha com os rapazes.

Já o texto tipicamente construído pelas crianças da classe trabalhadora foi o seguinte:

Eles estão a jogar futebol e ele chuta-a a bola e ela vai por ali e parte a janela e eles estão a olhar para a ela e ele aparece e grita com eles porque a partiram por isso eles fogem e depois ela olha pra fora e ralha com eles.

Bernstein (1982, p. 24) destaca que a primeira história contém treze substantivos e seis pronomes, enquanto a segunda contém uma proporção inversa: dois substantivos e quatorze pronomes. Na produção do grupo das crianças de classe trabalhadora, a quantidade grande de pronomes não relacionados a um nome antecedente no interior do texto saturando seu sentido marcaria um texto preso ao contexto de produção. A diferença entre os dois grupos é que o primeiro compreendeu que o contexto lhe pedia a explicitação dos significados por meio da linguagem, enquanto o segundo grupo não. Dessa forma, a linguagem da classe trabalhadora (código restrito) é presa ao contexto, contendo significados particularistas, enquanto a linguagem da classe média (código elaborado) é liberada do contexto, contendo significados universalistas.

Até aqui reproduzimos a descrição dos dois códigos em tela. Resta agora apresentarmos como o autor em tela explica a sua origem.

3. Código restrito e código elaborado: relações causais entre linguagem, família e classes sociais

A tese de Bernstein (1986, 1982) é que o fator determinante para o desenvolvimento dos códigos seria as formas diferentes de socialização que a criança recebe no ambiente familiar. Isto é: haveria formas de socialização distintas nas famílias de classe média e nas famílias de classe trabalhadora, e essas formas de socialização estariam diretamente relacionadas à aquisição ou de ambos ou de apenas um dos códigos (Bernstein sustenta que os indivíduos de classe média dominam os dois códigos, enquanto os indivíduos de classe trabalhadora dominam apenas o código restrito).

Em suas reflexões, o autor salienta a importância do tipo de organização das famílias, que, segundo ele, são basicamente de dois tipos: a família posicional e a família pessoal. Na família posicional, as regras e decisões estão centradas na posição que o membro ocupa na família (pai, mãe, filho, avó, neto). As diferenças individuais são fracas e se baseiam na autoridade. Consequentemente, a comunicação se realiza por meio do código restrito. Diferentemente, na família pessoal, as decisões e os julgamentos estão direcionados às qualidades psíquicas da pessoa, independentemente da posição que ocupa na família. Nessa relação, a comunicação é aberta e predomina o uso do código elaborado.

As crianças de famílias de classe trabalhadora (cujo tipo seria o da família posicional) não são estimuladas a verbalizarem seus pensamentos e sentimentos, portanto aprendem uma linguagem cujos significados ficam implícitos e dependentes do contexto em que a comunicação é efetivada. Já as crianças oriundas da classe média (cujo tipo de família seria o da família pessoal) são estimuladas a verbalizarem suas subjetividades muito cedo, usando a linguagem para esclarecer e explicitar os significados e sentimentos.

Em suma, o que vai influenciar decisivamente para o desenvolvimento de um dos códigos é o meio social, ou seja, as formas de socialização que a criança recebe no seio familiar. Na classe média e no tipo de família que a caracteriza, isto é, a família pessoal, predomina a forma de socialização que orienta a criança para significados universalistas e, portanto, leva à aquisição do código elaborado. Pelo contrário, na classe trabalhadora e no tipo de família que a caracteriza, ou seja, a família posicional, predomina a forma de socialização que direciona a criança para significados universalistas e consequentemente, leva à aquisição do código restrito. Para exemplificar os modos diferentes de socialização recebidos no meio familiar, Bernstein (1986, p.142) cita um *possível* diálogo entre mãe e filho dentro de um ônibus. O primeiro diálogo é o seguinte:

Mãe: Segure firme, querido.

Criança: Por quê?

Mãe: Se você não segurar, vai ser jogado para a frente e vai cair.

Criança: Por quê?

Mãe: Porque se o ônibus para de repente, você vai ser jogado no banco da frente.

Criança: Por quê?

Mãe: Agora, querido, segure firme e não crie caso.

Segundo diálogo:

Mãe: Segure firme.

Criança: Por quê?

Mãe: Segure firme.

Criança: Por quê?

Mãe: Você vai cair

Criança: Por quê?

Mãe: eu mandei você segurar firme, não mandei.

No primeiro diálogo, a mãe explica a regras gerais ente o fato, suas causas e suas consequências, isto é, a criança é conduzida à universalização do fato. Porém, no segundo diálogo, a mãe considera apenas o fato, sem relacioná-lo com os princípios gerais, sem explicitar verbalmente as causas e consequências, que ficam implícitas.

De acordo com Soares (2002, p. 27), Bernstein compreende que esses diálogos caracterizam um tipo de interação habitual que ocorre entre mães e filhos de cada classe, isto é, as mães da classe média usam a linguagem para explicitar os princípios gerais na socialização de seus filhos; a linguagem é usada intensamente levando a criança a transcender o contexto, e orientando a criança para significações universalistas. Diferentemente, as mães da classe trabalhadora, usam pouco a linguagem durante a socialização dos seus filhos, e deixam os significados implícitos; assim a criança é orientada para significações particularistas.

A teoria dos códigos linguísticos de Bernstein obteve uma ampla e rápida aceitação. Ela inclusive se tornou a base para projetos que depois ficaram conhecidos como voltados a uma “educação compensatória”: se as crianças de classe trabalhadora dominavam apenas o código restrito, então seria necessário proporcionar a elas, nos primeiros anos escolares, um ensino que lhes fornecesse aquilo de que tinham necessidade. Foi desse modo que o sociólogo da linguagem se viu reduzido a um teórico do *déficit linguístico* (SOARES, 2002).

Tais críticas receberam respostas do autor, voltadas, sobretudo, a um esclarecimento importante: apesar de suas diferenças, nenhum dos códigos é inferior (ou superior) ao outro. Se, de saída, o código restrito poderia ser concebido como inferior ao elaborado, na verdade:

“Se um código é restrito, isso não significa que a criança seja não-verbal, nem que seja num sentido técnico, linguisticamente carente, pois possui a mesma compreensão tácita do sistema de regras linguísticas de qualquer outra criança” (BERNSTEIN, 1982, p. 27). Trata-se efetivamente de formas de uso da linguagem que estão mais ou menos presos ao contexto.

No entanto, do ponto de vista do desempenho na escola, os códigos exercem papéis diferenciados. Os estudantes que não dominam o código elaborado estão mais propensos a desempenhos insatisfatórios. E isso porque:

A escola se ocupa necessariamente da transmissão e do desenvolvimento de ordens de significação universalistas. A escola ocupa-se em tornar explícitos – e em elaborar através da linguagem – os princípios e operações que se aplicam a objetos [...] e a pessoas [...]. O primeiro grupo de crianças [da classe média] através de sua socialização, já é sensível às ordens simbólicas da escola ao passo que o segundo [da classe trabalhadora] é muito menos sensível às ordens universalistas da escola. (BERNSTEIN, 1982, p. 26-7)

Em suma, não haveria uma inferioridade intrínseca ao código restrito; na verdade, ele seria igualmente rico em possibilidades de comunicação e relação interpessoal. O problema estaria na disparidade entre o código restrito, dominado pelos estudantes de classe trabalhadora, e o código elaborado utilizado na escola (que, vale destacar, representa os valores da(s) classe(s) dominante(s)).

4. A teoria dos códigos linguísticos revista à luz de teorias linguísticas atuais

Conforme dissemos no início deste artigo, nossa pesquisa tinha por objetivo repensar a teoria dos códigos linguísticos de Bernstein à luz dos atuais desenvolvimentos da ciência linguística, uma vez que o problema ao qual o sociólogo da linguagem buscou responder continua existindo: a disparidade entre a linguagem falada pela escola e a linguagem falada pelos estudantes provindos de classes trabalhadoras/exploradas.

Partimos, então, da problemática da oralidade, que nos parece ser um dos pontos centrais das reflexões de Bernstein acerca dos códigos acima mencionados, apesar de essa problemática não ter sido efetivamente abordada por ele. As características dos códigos restrito e elaborado dizem respeito a textos orais, e não a textos escritos, conforme lembra o próprio Bernstein (1986).

A caracterização da oralidade proposta no campo dos estudos linguísticos, inicialmente, fez-se a partir do parâmetro da escrita. Nessa perspectiva, a modalidade oral e a modalidade

escrita da língua foram definidas como dicotômicas, ou seja, opostas, antagônicas². Sendo assim, a oralidade foi considerada “o lugar do erro, do caos gramatical e a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

Vejam os como a perspectiva dicotômica caracterizou essas duas modalidades da língua. A fala seria: dependente do contexto de comunicação imediato; informal; não-planejada; permeada por implícitos; fragmentada; imprecisa; redundante; não-normatizada. A escrita, ao contrário, seria: independente do contexto; formal; planejada; explícita; precisa; condensada; normatizada (MARCUSCHI, 2001).

O resultado dessa oposição foi que os textos orais foram comumente concebidos como inferiores aos escritos, já que naqueles estavam ausentes todos os traços considerados positivos dos textos (vale ressaltar: os traços positivos eram os do texto escrito, e conforme seu funcionamento).

A perspectiva dicotômica sofreu diversas críticas, principalmente aquela que toma por base o fato de que ela se atém ao produto final da linguagem, não levando em consideração uma série de fatores relacionados ao processo de produção dos textos, tanto orais quanto escritos.

A abordagem das modalidades oral e escrita da língua a partir do processo de produção dos textos e não mais do produto (isto é, do uso da língua e não do código linguístico) deu origem ao que hoje se pode chamar de perspectiva do *continuum tipológico* entre oralidade e escrita (BIBER, 1988). Conforme essa perspectiva, não existe uma oposição entre as duas modalidades, mas um *continuum* em cujas extremidades estão, de um lado, os textos orais, espontâneos e informais e, de outro, os textos escritos, planejados e formais. Entre estes, haveria uma infinidade de muitos outros, tais como os textos orais formais e planejados e os textos escritos informais e espontâneos. Traços como planejamento, informalidade e coesão não seriam exclusivos de nenhuma das modalidades, mas típicos de certos gêneros de textos em uma e outra modalidade.

² Vale destacar que já em 1916, Ferdinand de Saussure, fundador da linguística científica, defendia a necessidade de colocar a oralidade em primeiro plano no estudo da língua, explicitando, inclusive, os mecanismos que puderam levar a se considerar a escrita como superior. Foram necessários algumas décadas até que os linguistas passassem a levar a fundo uma concepção desse tipo, ainda que não necessariamente tomando por base o referido estudioso da linguagem.

O grande avanço dessa perspectiva está em desmistificar a oralidade enquanto reino do caos e da ausência de norma e recolocá-la em seu devido lugar, colocando-a em pé de igualdade à escrita em termos de qualidades. Por exemplo, os textos orais, se considerados do ponto de vista de sua produção, também apresentam elementos de coesão e de coerência. Estes são, entretanto, de natureza distinta daqueles do texto escrito. A repetição de palavras e de ideias funciona antes como elementos de coesão e de coerência do que como defeitos do texto oral.

Conforme Marcuschi (2001), as concepções de Bernstein acerca dos códigos linguísticos se enquadrariam na perspectiva da dicotomia entre oralidade e escrita. Porém tal afirmação precisa ser repensada à luz das seguintes constatações: a) Bernstein trata apenas de textos orais; e b) apresenta como traços do código elaborado certas características tidas pela perspectiva dicotômica como exclusiva dos textos escritos (o que seria contraditório por princípio).

De nosso ponto de vista, ainda que Bernstein pareça cômungar implicitamente da ideia de que os textos escritos são superiores aos orais, não se pode assimilar a teoria dos códigos a nenhuma das perspectivas acima mencionadas. No entanto, pode-se perfeitamente reler/reinterpretar essa teoria a partir da segunda perspectiva, a do *continuum* tipológico.

O ponto de partida pode ser a tese de que no interior da oralidade há um escala de formalidade, segundo a qual há textos altamente formais, textos menos formais e textos coloquiais distensos (Cf. BEZERRA, 1997). E esses textos podem ser tanto orais quanto escritos, isto é, pode haver uma escrita informal e uma fala formal. Haveremos de considerar, sobretudo, que “as diferenças formais existem muito mais em função de gênero de registro do que em função de modalidade” (TANNEN *apud* KATO, 1987, p.25). Os códigos restrito e elaborado, dizendo respeito a usos orais da língua, poderiam ser encarados então como usos no interior dessa escala de formalidade: o primeiro estaria próximo de uma escala baixa de formalidade e o segundo próximo de uma escala mais alta. Para isso, retomaremos os traços dos dois códigos apresentados por Bernstein e os confrontaremos com recentes formulações construídas a partir da tese do *continuum*.

Dentre as características dos códigos apresentadas por Bernstein está o fator *planejamento verbal*. No código restrito, a função de planejamento verbal “é diminuída [...] frequentemente gera muita desorganização nas sequências verbais. Os pensamentos são ligados de uma maneira semelhante ao enfiar contas numa armação, ao invés de seguir uma sequência planejada” (BERNSTEIN, 1986, p. 140). Essa função está diretamente relacionada a outro

fator: a *organização* da sequência verbal e do conteúdo nela expresso. No código restrito haveria uma “incapacidade para manter um assunto formal através de uma sequência oral; isto facilita o surgimento de um conteúdo informativo desorganizado” (BERNSTEIN, 1986, p. 138). Isso se deveria ao fato de não ter havido um planejamento prévio. Essa desorganização lógica seria notável na forma concreta adquirida, por exemplo, pelas frases e orações – conforme dito anteriormente, elas são curtas, truncadas, “de sintaxe rígida”.

A partir da abordagem do *continuum* entre oralidade e escrita, Ochs (*apud* KATO, 1987) propõe a existência de textos planejados e de textos relativamente não-planejados. Esses dois tipos abrangem tanto produções orais quanto produções escritas: isto é, haveria textos orais planejados e textos orais relativamente não-planejados. Estes últimos teriam como características exatamente aquelas apontadas por Bernstein para o código restrito: são dependentes do contexto, marcados por repetição lexical e têm menor variação de forma e conteúdo. A vantagem da proposta de Ochs é que ali não se encontra uma dicotomia que vê na oralidade unicamente a ausência de planejamento. Com base nessa proposta, poderíamos entender o código elaborado como dizendo respeito a textos orais planejados e o código restrito a textos orais relativamente não-planejados. Outra vantagem dessa proposta é conceber que a relativa falta de planejamento não é um defeito, uma carência, mas sua forma de funcionamento e estruturação determinada pela situação de interação comunicativa e seus demais fatores.

Nesse sentido, o outro traço, o *conteúdo informativo desorganizado* lógica e gramaticalmente, que marcaria o código restrito, também perde poder heurístico. Quando observada a situação de interação comunicativa, os aspectos que parecem caracterizar uma desorganização são definidos não como tais, mas como elementos relacionados diretamente ao alcance dos objetivos da comunicação (alertar, convencer, informar, persuadir o destinatário, manter sua atenção, etc.); eles são também efeito, por exemplo, da influência que a imagem que o locutor tem do interlocutor tem sobre o modo como se constrói o texto (escolha de palavras, interrupções da frase para reiniciar de outra forma).

Outro traço que opõe os códigos restrito e elaborado, conforme Bernstein, é a *dependência do contexto*. O primeiro seria dependente do contexto, e conseqüentemente permeado de implícitos, enquanto o segundo seria independente, liberado do contexto, e conseqüentemente, explícito, detalhado. Estudos posteriores revelaram, diferentemente, que todos os textos são dependentes do contexto em maior ou menor grau, e nunca independentes (TANNEN *apud* KATO, 1987). Poderíamos dizer, então, que o código restrito se apresentaria

como um texto oral mais dependente do contexto, o que mais uma vez confirmaria que se encontra num ponto da escala de formalidade mais próximo dos níveis de menor formalidade.

Também a característica da *repetição* de palavras e ideias foi apresentada por Bernstein como opondo os dois códigos por ele descritos. O elaborado seria marcado por pouca repetição, com mais variação lexical e de estruturas sintáticas, enquanto o restrito seria marcado por muita repetição e rigidez das palavras e estruturas sintáticas empregadas. De fato, isso parece se confirmar: textos mais espontâneos, menos planejados, tendem a apresentar maior repetição do que os mais planejados (orais, lembramos). O que gostaríamos de destacar aqui é o fato de que os estudos linguísticos recentes mostraram que a repetição é uma estratégia complexa do texto oral, a qual exerce o papel de “contribuição para a organização do discurso e manutenção da coerência textual” (FÁVERO *et al*, 2002, p. 61). Não raras vezes, a repetição é uma estratégia evidente de persuasão. A repetição, assim, deixa de ser tomada como mera evidência de falta de *elaboração* do texto produzido.

O teórico também enfatizou que no código restrito predominam *os recursos não-verbais* enquanto no código elaborado predomina a verbalização. Contudo, conforme Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 44), “Os marcadores não-linguísticos ou paralinguísticos como, por exemplo, o riso, o olhar, a gesticulação, exercem uma função fundamental na interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes[...]”. Os recursos paralinguísticos e não-linguísticos, além disso, são elementos de coesão dos textos orais. Desse modo, os recursos não-verbais fazem parte da oralidade, principalmente quando se trata da conversação, caracterizando-se como mais um dos elementos que atribuem riqueza e complexidade ao uso oral da língua, complementando e mesmo alterando o sentido do que se diz verbalmente. A quantidade reduzida de verbalização no código restrito não poderia, portanto, ser encarada de antemão como marca de pouca elaboração, mas como um tipo diversificado de elaboração da mensagem produzida durante a interação comunicativa.

Bernstein, a sua época, tendeu a considerar apenas o produto, isto é, o texto produzido por estudantes das classes média e trabalhadora, deixando na sombra todos os fenômenos do processo de produção do texto que interferem na configuração final do texto. A inclusão desses fatores poderia levar a resultados mais amplos acerca do problema investigado.

Como dissemos anteriormente, se partíssemos da perspectiva da *dicotomia* entre oralidade e escrita, diríamos que Bernstein encontrou no código restrito características do texto

oral e no código elaborado características do texto escrito, fazendo assim uma associação simples entre código restrito/texto oral e entre código elaborado/texto escrito.

Porém, como partimos da perspectiva do *continuum*, nossa estratégia foi reconsiderar a teoria dos códigos linguísticos à luz da questão da *formalidade* dos textos (de qualquer modalidade). Conforme essa perspectiva, tanto no texto escrito quanto no texto oral há graus de formalidade, de organização e de planejamento. Por isso, ao levarmos em consideração essa visão, parece-nos ser possível associar o código restrito a um texto de baixo nível de formalidade, organização e planejamento, e o código elaborado como um texto com grau mais alto desses mesmos elementos. Desse modo, a oposição entre os dois códigos poderia ser reinterpretada como uma diferença de níveis de formalidade, organização e planejamento no texto oral da classe média e da classe trabalhadora.

O que dissemos até aqui não coloca em cheque a tese de Bernstein de que há diferenças entre a linguagem das classes média e trabalhadora. O que dissemos é que, a partir da teoria dos níveis de formalidade do texto falado, a classe média domina o uso dos textos orais formais e informais, enquanto a classe trabalhadora domina apenas o uso dos textos orais informais, isto é, aqueles típicos das situações de comunicação do cotidiano (mais espontâneos, relativamente não planejados, com menos verbalização).

Permanece, assim, a diferença. Bernstein explicou essa diferença por meio do conceito de socialização na família – para ele, as formas de socialização seriam determinantes para o domínio de ambos ou de apenas um dos códigos. Como se vê, há uma associação simples entre classe social e código linguístico. Porém, se considerarmos um segundo fator determinante, mais estrito do que o de classe social, talvez tenhamos outro elemento para problematizar e entender as diferenças entre as formas de linguagem dominada pelos falantes de classes diversas. Trata-se do fator *letramento*.

5. O letramento – código elaborado como efeito de práticas letradas

Brown (*apud* KATO, 1987) distingue dois tipos de fala. O primeiro tipo é a fala pré-letramento (anterior à experiência da escrita) e o segundo tipo é a fala pós-letramento (posterior à experiência da escrita). Inicialmente, a fala influencia a escrita, de modo que o texto escrito é uma imitação do texto oral; posteriormente a escrita influencia a fala (principalmente quanto à formalidade), de modo que aquilo que se chama de fala-padrão pode ser considerado como uma simulação do texto escrito.

Segundo Kato (1987, p. 22), as diferenças entre os códigos que Bernstein atribuiu a classe social pode ser explicada pelo “nível de letramento da comunidade em que a criança está inserida. Assim crianças de classe humilde, mas de pais letrados, podem revelar um desempenho linguístico com as características preconizadas para o código elaborado”.

Bernstein não considerou o nível de letramento típico das classes sociais que ele cotejou, visto que geralmente a classe média é mais letrada (porque é mais escolarizada) e a classe trabalhadora é menos letrada (porque menos escolarizada).

De acordo com isto, percebe-se que Bernstein não considerou o grande papel e o modelo que a escrita exerce nos textos orais que são produzidos por aqueles que se inserem em práticas letradas. Sendo assim, o indivíduo com alto nível de letramento, diferentemente daquele que possui baixo nível de letramento, tem mais facilidade de pôr em prática as habilidades da escrita no texto oral, visto que possui um maior conhecimento sobre a língua escrita e os seus usos.

Bernstein usou dois critérios na composição do código restrito e do código elaborado. O primeiro é linguístico, isto é, as características linguísticas gerais de cada código; o segundo, extralinguístico, ou seja, a classe social a que as crianças pertencem. Ele não considerou um terceiro critério, intermediário, também de natureza extralinguística, que liga os outros dois – o fator escolarização/letramento. O terceiro critério é importante quando se pensa nas possibilidades de um falante de classe trabalhadora vir a dominar o código elaborado ou textos mais formais, uma vez que uma determinação de classe não poderia ser superada.

6. Considerações finais

Neste trabalho, buscamos reler a teoria do código restrito e do código elaborado à luz das teorias linguísticas atuais para verificar se a obra de Bernstein ainda pode embasar orientações metodológicas para o ensino de língua materna, uma vez que o trabalho do sociólogo é uma tentativa de compreender as causas do fracasso escolar dos estudantes da classe trabalhadora, atendo-se ao papel exercido pela linguagem.

Partindo dos estudos mais recentes acerca das relações entre oralidade e escrita, notadamente a perspectiva do *continuum* entre as duas modalidades, consideramos que não seria inadequado reinterpretar o código restrito como dizendo respeito a textos orais menos formais e o código elaborado como relativo a textos orais mais formais. E, além disso, que seria de grande relevância encarar os traços dos textos orais menos formais/código restrito não como defeitos, mas como características inerentes a seu funcionamento.

A partir disso, podemos argumentar, com base nos estudos linguísticos atuais apresentados neste trabalho, que a formalidade ou a ausência dela nos textos orais, é derivada da influência do texto escrito na oralidade, ou seja, varia de acordo com o nível de letramento do indivíduo. Sendo assim, as características do texto escrito estariam mais presentes no texto oral da classe média, uma vez que esta classe está mais inserida em práticas letradas (inclusive por ser mais escolarizada). Já a classe trabalhadora teria uma linguagem marcada pela informalidade porque está bem menos inserida em práticas letradas em comparação com a outra classe.

Apesar de muitas diferenças apontadas por Bernstein poderem ser concebidas de outra maneira pela linguística atual, não podemos negar que as diferenças existem e atrapalham o desempenho dos estudantes de classe trabalhadora e comprometem toda a sua trajetória escolar. Segundo o próprio Bernstein, esses problemas decorrem do confronto de códigos, visto que a escola utiliza o código elaborado, não dominado pelos estudantes da classe trabalhadora desconhecem.

Conforme o autor, a escola rejeita a experiência do estudante na tentativa de transformá-la, o que ocasiona o seu fracasso escolar. Para o sociólogo da linguagem “o professor tem que ser capaz de compreender o dialecto da criança, em vez de procurar deliberadamente transformá-lo.” (BERNSTEIN, 1982 [1970], p. 29). Bernstein propõe que a escola valorize a linguagem dominada pelo estudante e proporcione condições para que ele aprenda a utilizar o código elaborado. Em relação ao ensino, o autor afirma que “o objetivo deveria ser preservar a estética e a dignidade inerente à sua linguagem, sua poderosa franqueza e vitalidade mas oferecer-lhe as possibilidades inerentes à linguagem formal (código elaborado)” (BERNSTEIN, 1986, p. 146).

Nessa mesma perspectiva, Travaglia (2002, p. 39) afirma que o *ensino produtivo* é o mais adequado em relação ao ensino de língua materna, uma vez que “objetiva ensinar novas habilidades linguísticas”, sem que isso implique alterar a linguagem que o estudante já adquiriu de maneira espontânea, mas propiciar uma ampliação dos recursos linguísticos dominados.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa pode atuar de forma positiva diante dessas diferenças e suas consequências para os estudantes de classe trabalhadora, pois não se trata de negar e nem anular a linguagem dos alunos, mas de propiciar o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa, o que implica a aquisição de novas habilidades linguísticas que

devem ser somadas às experiências linguísticas, e nunca direcionadas a substituir formas mais espontâneas já dominadas.

Partindo do pressuposto de que os códigos restrito e elaborado dizem respeito a usos orais da língua, o ensino de língua portuguesa deve favorecer o desenvolvimento pelos alunos, de habilidades linguísticas na modalidade oral, pois muitas vezes, o texto escrito é ensinado em detrimento do texto oral, como se apenas o domínio da escrita fosse garantia do êxito escolar dos alunos. Não estamos afirmando que o texto escrito não deve ser estudado durante o ensino de língua portuguesa, mas que o texto oral deve ser enfatizado de igual modo.

De acordo com o exposto, podemos concluir que as aulas de língua portuguesa podem colaborar com um ensino produtivo por meio da ênfase no trabalho não somente com textos escritos, mas também com textos orais. Em primeiro lugar, deve-se enfatizar o texto escrito (em seus diversos gêneros), isto é, a leitura e a produção de textos, a fim de elevar o nível de letramento dos alunos, uma vez que, de acordo com Kato (1987), a escrita mais formal é um modelo para o desenvolvimento da oralidade mais formal. Quer dizer, quanto maior o nível de letramento do aluno, maior é a tendência de sua fala ser regulada pela escrita. Dessa forma, ensino de língua portuguesa deve estar pautado na exploração dos textos escritos.

Em segundo lugar, as aulas de língua portuguesa devem dar mais ênfase ao trabalho com textos orais e seus graus de formalidade, para que o aluno tenha disponível uma variedade de recursos da língua e aprenda a utilizá-los com mais cuidado e monitoramento, visando uma aproximação cada vez maior com a norma padrão e os usos formais da língua. Nesse sentido, é de grande relevância o que defende Bezerra (1997) acerca do uso da oralidade em sala de aula: este último não deve ficar restrito aos momentos de explicação do texto pelo professor.

Desse modo, atividades que proporcionem um contato maior com textos orais mais formais podem favorecer ao aluno a apropriação do chamado código elaborado (texto oral mais formal).

Nossa reflexão não quis configurar-se como uma via de mão única – a linguística sendo o ponto de vista para uma releitura das formulações de Bernstein. Sendo assim, é necessário frisar que a reflexão de Bernstein também pode chamar a atenção, especialmente da sociolinguística, para a investigação dos fenômenos textuais que são característicos das diferentes classes e dos diferentes grupos sociais. A sociolinguística alcançou grandiosos resultados descrevendo a imensa variação linguística no domínio do código (variações

fonológicas, lexicais e sintáticas), mas ainda não se debruçou sobre os fenômenos superiores à frase, tais como o texto.

Referências bibliográficas

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.** Londres: Taylor and Francis, 1996.

_____. **Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse.** Londres: Routledge, 1990. v.4.

_____. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. p. 129-151.

_____. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S; STOER, S. (orgs.) **Sociologia da Educação, V. II: A construção social das práticas educativas.** Lisboa: Horizonte, 1982. p. 19-31.

_____. **Class, Codes and Control: Towards A Theory Of Educational Transmissions.** Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975. v.3. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203011430>

_____. **Class, Codes and Control: Applied Studies towards a Sociology of Language.** London: Routledge and Kegan Paul, 1973. v.2.

_____. **Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language.** London: Routledge and Kegan Paul, 1971. v.1. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203014035>

BEZERRA, M. A. Padrões de oralidade presentes na explicação de textos na sala de aula. **Linguagem e Ensino**, Campina Grande, n. 2, p. 27-38, mai. 1997.

BIBER, D. **Variation across speech and writing.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511621024>

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Linguagem e classes sociais: introdução à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein.** Porto Alegre: Movimento; Editora da URGs, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1975.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Artigo recebido em: 26.10.2015

Artigo aprovado em: 18.02.2016

Domínios de Lingu@gem

Tipos de argumentos utilizados nos anúncios publicitários das Havaianas

Types of arguments used in Havaianas advertisements

Henrique Campos Freitas *
Mayra Natanne Alves Marra **

RESUMO: Neste artigo, com base na Semântica Argumentativa, analisamos os recursos semântico-argumentativos presentes em 21 anúncios publicitários da marca Havaianas. Buscamos identificar quais os tipos de argumentos mais utilizados nesses anúncios baseado nos estudos teóricos de Perelman & Tyteca (1996, 2002), Fiorin (2015), Reboul (2004) e Abreu (2002) e, também, evidenciar como os tipos de argumento são utilizados no gênero "anúncio publicitário". As análises realizadas permitiram verificar como a linguagem é usada para persuadir o consumidor, principalmente por meio do uso de técnicas argumentativas específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica argumentativa. Anúncios publicitários. Argumentação.

ABSTRACT: In this article, based on Semantic Argumentative studies, we analyze the semantic argumentative resources present in 21 advertisements of the Havaianas' brand. We tried to identify which types of arguments are most used in these advertisements based on theoretical studies of Perelman & Tyteca (1996, 2002), Fiorin (2015), Reboul (2004) and Abreu (2002), and also find the evidence of how the types of argument are used in the genre "advertisement". The analyzes allowed us to verify how language is used to persuade consumers, mainly through the use of specific argumentative techniques.

KEYWORDS: Argumentative semantics. Advertisements. Arguments.

1. Introdução

Concomitantemente à pós-modernidade, percebemos a imersão do homem em um mundo globalizado onde a disseminação das informações é instantânea e, com isso, os indivíduos são multifacetados. Imersa nesse contexto, a publicidade evolui paulatinamente no processo de acompanhar e ofertar exatamente aquilo que os sujeitos necessitam, criando, outras vezes, essas necessidades.

Percebemos que a publicidade utiliza-se de diversas estratégias para tentar convencer os consumidores de diversas classes sociais, apelando de diferentes formas, induzindo seu

* Universidade Federal de Uberlândia - (PPGEL/ILEEL/UFU). Bolsista CAPES - henrique1715@gmail.com.

** Universidade Federal de Uberlândia - (PPGEL/ILEEL/UFU) - mayramarra@gmail.com.

auditório ao consumismo exagerado, pois partem da premissa que é preciso ter tal produto para participarem do grupo de indivíduos que possuem aquele objeto.

O consumidor é persuadido a aderir à tese vinculada pela mídia e, com isso, a publicidade utiliza-se de estratégias para que os anúncios publicitários sirvam como um modelo de comportamento a ser seguido, crescendo o desejo de adquirir aquele produto anunciado.

O enfoque teórico deste artigo é da Retórica, pois é dela que partem os estudos sobre argumentação como forma de compreender o uso da linguagem e de técnicas argumentativas para que, no caso dos anúncios publicitários, provoque no auditório o desejo de consumismo, a partir de elementos estruturados no real e a finalidade persuasiva para que os consumidores assumam novos comportamentos daquele produto.

Neste estudo, então, apresentaremos breves discussões sobre a linguagem publicitária, especificamente sobre o anúncio publicitário da marca de calçados Havaianas, a partir dos anos 2000. Para as análises, pautar-nos-emos na Semântica Argumentativa, que trata mais detalhadamente das técnicas argumentativas, bem como nos teóricos Perelman & Tyteca (1996, 2002), Reboul (2004), Fiorin (2015) e Abreu (2002).

2. Breves considerações sobre a linguagem publicitária

Partimos do pressuposto de que a linguagem publicitária é, por si só, argumentativa. Carvalho (2007) ressalta que todo enunciado é argumentativo por essência, ou seja, ele tenta intervir persuasivamente no destinatário, a fim de mudar suas crenças, suas atitudes, seus valores, dentre outros. Na linguagem publicitária essa afirmativa torna-se evidente e marcada, pois "os enunciados que compõem a mensagem publicitária potencializam essa tendência, e para isso contam com os recursos cotidianos da língua, acrescidos daqueles que decorrem da preocupação estética" (CARVALHO, 2007, p.94).

O que caracteriza a publicidade, essencialmente, é o uso da linguagem retórica, aquela que objetiva convencer e persuadir. Para conseguir conquistar o consumidor, além de apresentar as informações sobre o produto ou serviço o qual se oferece a linguagem publicitária tenta convencer o leitor, levando-o a aderir a uma tese que, quase sempre, é comprar um produto ou criar uma atitude frente ao serviço que está sendo vendido, mesmo quando não há a necessidade disso.

Por isso, é extremamente importante conseguir ler nas entrelinhas, isto é, perceber o sentido implícito de uma mensagem em um anúncio publicitário, por exemplo. Os textos

publicitários merecem uma leitura crítica e inteligente do consumidor. Portanto, os estudos, como o aqui proposto, são relevantes para a formação de leitores críticos e consumidores conscientes.

Neste trabalho, para compreendermos o funcionamento do anúncio publicitário, seguimos a concepção de Marcuschi (2010), de que os gêneros textuais são “maleáveis”, isto é, são criados e utilizados de acordo com a necessidade de comunicação do indivíduo. Atualmente, o avanço da tecnologia tem sido um grande aliado na criação de diversos gêneros, sendo possível encontrar muitos gêneros textuais nas mais variadas situações de comunicação em nosso cotidiano. Dessa forma, são gêneros textuais: anúncio publicitário, charge, carta, receita, e-mail, piada, poema, bilhete, artigo científico, etc.

Segundo Pereira (1995), os anúncios publicitários dividem-se em dois tipos, os tradicionais, com estrutura fixa, contendo título, em seguida ilustração, texto e por último, assinatura da empresa, do produto e os modernos, em que a distribuição dos componentes desse gênero diferem-se alternando a ordem de apresentação.

Justificamos a análise dos tipos de argumentos em anúncios publicitários por esse ser um gênero puramente argumentativo e, nas palavras de Almeida (2001, p. 22), conf. Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996:312), "... as técnicas modernas da publicidade e da propaganda exploram a fundo a plasticidade da natureza humana que permite desenvolver novas necessidades, fazer desaparecer ou transformar necessidades antigas."

Com isso, segundo Almeida (2001), o anúncio publicitário tem por objetivo primário o de convencer o consumidor que se ele adquirir o produto anunciado, sua satisfação e prazer será atingido, ou seja, é atingida a máxima da necessidade humana de adquirir um bem tão almejado, na busca incessante da felicidade plena.

3. A Semântica argumentativa e as Técnicas Argumentativas

A antiguidade clássica já trabalhava com a argumentação: uma arte retórica que busca convencer ou persuadir o seu auditório; uma ciência que busca, no discurso, compreender os mecanismos semânticos que indicam a direção argumentativa presente nos enunciados, a fim de descobrir os argumentos que possibilitam a influência do orador sobre o ouvinte. Para isso, é importante observar dois pontos-chave nesse processo: **persuadir e convencer**; isto é, o contraste entre a emoção e razão. Nesse sentido, Almeida (2001) salienta que:

a reflexão sobre os processos mentais de persuasão e convencimento nasceu com os sofistas a partir das necessidades práticas de discussão e deliberação política no seio da organização democrática grega, todavia tais processos são desprezados pela tradição filosófica. (ALMEIDA, 2001, p.22-23)

Ainda que seja importante apresentar essa dualidade postulada por Aristóteles, conforme a autora, essa proposta foi, pouco a pouco, esquecida, pois a argumentação dialética¹ não conseguiu alcançar seu apogeu de uma ciência séria e não foi, sequer, explorada por anos. Somente a partir de 1947, com os estudiosos Perelman e Olbrechts-Tyteca houve a retomada dos estudos retóricos, propondo aquilo que chamamos de Nova Retórica.

Com esses novos estudos, a argumentação possibilita enxergar relações de sentido, na linguagem, não só com os objetos do mundo, mas com a orientação de um sentido enunciativo para aquele que o interpreta. Nesse sentido, podemos destacar a importância do(s) efeito(s) de sentido(s) produzido(s) sobre o auditório, um importante elemento na argumentação, pois o locutor busca interagir com esse público visando à adesão a um ponto de vista. Perelman e Tyteca (2002) consideram três elementos importantes no processo argumentativo: o locutor, o auditório e o fim, esse último como a própria adesão que o locutor pretende conseguir de seu auditório.

Então, uma argumentação deve sempre levar em consideração seu auditório, haja vista que as questões culturais de um povo, bem como suas opiniões, funções sociais, etc. refletem no discurso daqueles que participam daquela comunidade. Com isso, o auditório, segundo Arruda-Fernandes (1997), "pode ser caracterizado tanto psicológica como socialmente" (p.24). Assim pensando, a função do locutor deve ser a de sempre tentar adaptar seu discurso a esse auditório, seja ele universal (quando o discurso ganha alcance universal) ou particular (formado por pessoas com interesses afins ou por, somente, um único indivíduo), atentando-se a aspectos importantes, tais como a seleção e organização dos argumentos às suas necessidades na busca dessa adesão do auditório para que haja um processo argumentativo dinâmico (ARRUDA-FERNANDES, 1997, p.24).

Dessa forma, observamos que a argumentação está em toda e qualquer parte. Segundo Mosca (1999), em toda atividade discursiva, encontramos a argumentação, pois considera "o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas"

¹ Para melhor definição desse vocábulo, recorreremos ao Dicionário *online* Michaelis e, portanto, define-se como "a arte de discutir; Argumentação dialogada, segundo a filosofia antiga." Disponível em: www.michaelis.uol.com.br Acesso em 30 de julho de 2015.

(p.17). A argumentação é a sedução do discurso, pois é ela quem prepara o indivíduo para tratar a linguagem como um modo de convencimento do outro.

De fato acontece que, à medida em que se desenvolvem os estudos linguísticos, observam-se fenômenos diferentes ao se discutir o funcionamento da língua. As abordagens de análise desta produção linguística e de como este fenômeno se estrutura são muitas, e, dentre as linhas de pesquisa, a Semântica Argumentativa surge no sentido de buscar compreender de que maneira são construídas as argumentações no próprio nível da língua. Koch (1984), apresenta que:

Esta última (a Semântica Argumentativa), preocupada com a construção de uma macrossintaxe do discurso, postula uma pragmática integrada à descrição linguística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando, portanto, os três níveis como **indissoluvelmente** interligados. Em decorrência, postula que a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua. (p.21, grifo da autora)

Assim pensando, Ducrot (1989) defende a recorrência à pragmática para compreender o discurso. Porém, o nível linguístico, na própria frase, antes de virar um enunciado, há indícios que indicam o que procurar nesse contexto, já que “a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados” (DUCROT, 1989, p. 18).

Essa necessidade de recorrer à situação para atribuir um sentido a um enunciado, mesmo no que constitui a parte central do sentido, que se chama às vezes “literal”, não implica, entretanto, que a estrutura propriamente linguística dos enunciados seja semanticamente ignorada. Certamente ela não fornece a si mesma um fragmento, ainda que mínimo, de sentido, mas é ela que indica o que se deve procurar no contexto, e como procurar, quando se quer interpretar um enunciado. (...) O sentido só se constrói por empréstimo do contexto, mas essa construção “pragmática” do sentido é dirigida pelo valor propriamente linguístico das palavras que se devem interpretar. (DUCROT, 2005, p. 11)

Diante do exposto, muitos pesquisadores apontam que a direção dessa argumentação é percebida através das técnicas argumentativas utilizadas na produção de um texto em suas manifestações, sendo os fundamentos primordiais que estabelecem a relação direta com a tese a que se quer adesão e os argumentos utilizados para tal fim. Para isso, apresentaremos as teorias de Abreu (2003), Fiorin (2015), Perelman & Tyteca (1996, 2002) e Reboul (2004) a fim de verificar, de certo modo, como cada teoria se complementa em diversos pontos.

Nesse sentido, Reboul (2004, p.163) afirma que é possível identificar os argumentos que auxiliam na construção de um discurso persuasivo através da análise dos tipos de argumentos, classificação do livro *Tratado de Argumentação*, de Perelman & Tyteca. Reboul (2004) ainda indica que o *Tratado de Argumentação* propõe quatro tipos de argumentos: a) os quase lógicos, b) os que se fundam na estrutura do real, c) os que fundam a estrutura do real e, d) os que dissociam uma noção. Fiorin (2015) traz três tipos: os quase lógicos, os que se fundamentam na estrutura do real e os que fundam a estrutura do real e por dissociação. Já Abreu (2003) apresenta apenas dois: os argumentos quase lógicos e aqueles argumentos fundamentados na estrutura do real. Pautar-nos-emos o que propões Perelman & Tyteca, em sua obra.

4.1 Os argumentos quase lógicos

Como o próprio nome sugere, os argumentos quase lógicos são aqueles que se fundamentam nas relações de verossimilhança, ou seja, uma verdade instaurada no modo de funcionar uma lógica específica. Fiorin (2015) assemelha-os à estrutura de um raciocínio lógico, não apelando à existência, mas sendo construídos com base na contradição, "da identidade, da reciprocidade, da transitividade, da inclusão, da divisão e da comparação de quantidades" (p. 116). Esses argumentos se subdividem em: argumentos de compatibilidade e incompatibilidade, de retorsão, argumento baseado no consenso, no ridículo, na regra de justiça e quase matemáticos.

4.2 Argumentos fundados na estrutura do real

Os argumentos fundados na estrutura do real não são apoiados na lógica, mas nas experiências existentes com as coisas do mundo empírico, significando que quanto mais fatos uma tese explicar, mais provável ela será. Ainda, podemos dizer que esses tipos de argumentos são explicativos, pois apresentam as causas, as razões dos fenômenos problemáticos estarem em discussão. Percebemos que quando admitimos que elementos do real sejam associados entre si por uma ligação, é permissível fundar sua relação com a argumentação, permitindo o entrelace de um destes elementos ao outro.

Essas técnicas argumentativas podem ser divididas em argumentos por sucessão, causalidade, argumento pragmático, argumento do desperdício, de direção, de superação, de autoridade e argumento "ad hominem". Os argumentos fundados na estrutura do real por

causalidade e sucessão são aqueles que dizem respeito à causa e ao efeito, podendo estabelecer um juízo de valor, mostrando o efeito a partir dessa causa.

Fiorin (2015) salienta que, se alguém passar por debaixo de uma escada e, logo, um vaso de flor cair sobre a sua cabeça, é considerável que a causa da queda do vaso foi porque você passou por debaixo da escada. A partir disso, formula-se o princípio de que "passar sob um escada dá azar" (p. 158). O autor ainda afirma que existe uma formulação latina para isso: *post hoc, ergo propter hoc* (depois disso; portanto, por causa disso).

Já sobre o argumento pragmático, Perelman & Tyteca (*apud* Reboul, 2004) apresentam-no como:

um argumento que permite apreciar um ato ou um acontecimento em função de suas consequências favoráveis ou desfavoráveis (TA, p. 358). Por exemplo, que outra *boa razão* se teria para adotar uma lei, a não ser o conjunto de benefícios que dela se pode esperar (A. Smith)? (REBOUL, 2004, p. 173-174, grifo do autor.)

É no argumento pragmático que dizemos que os fins justificam os meios; é ele quem atribui o valor de uma tese aos resultados causados pela sua adesão. Por isso, deve-se ter muito cuidado na utilização desse tipo de argumento, pois pode haver uma transferência de valores entre a relação causal fundamental de dois acontecimentos sucessivos por esse tipo de vínculo. Fiorin (2015) traz o seguinte exemplo: "'o turismo sexual deve ser incentivado, porque cria postos de trabalho'; 'Deveríamos matar os velhos, porque isso resolveria o problema do déficit da Previdência Social'" (FIORIN, 2015, p. 166).

Os argumentos de desperdício, de direção e superação são propostos, também, como de finalidade. Devemos ressaltar que Reboul (*op cit*) traz uma reflexão muito interessante sobre eles, pois o pesquisador diz que a finalidade foi rejeitada pela ciência, mas, no estudo dos argumentos, ela é importante, visto que se pode extrair vários argumentos fundados na acepção "de que o valor de uma coisa depende do fim cujo meio é ela, argumentos que não exprimem o *porquê*, mas o *para quê*". (p. 174, grifo do autor)

O argumento do desperdício trabalha com a ideia de que não podemos perder o tempo gasto em alguma atividade; é preciso ir até o fim para não se perder investimentos. Para Fiorin (2015), esse argumento é voltado para o passado, pois devemos continuar o trabalho iniciado para que não percamos a motivação da busca dos objetivos.

No argumento de direção, ou argumento da "rampa fatal" (Fiorin, 2015, p. 169), os fatos são voltados para o futuro, diferentemente do argumento do desperdício. Devemos rejeitar alguma ação/fato porque ela desencadeará uma reação em cadeia, seja ela boa ou não. Podemos propor que esse argumento é o argumento da prevenção: reflete-se sobre a atitude a ser tomada para que não haja a perda de controle, a reação em cadeia, como propõe Reboul (2004, p. 175) ao apresentar que, quando se "argumenta que o salário dos escrivães é baixo demais, o contra-argumento é que todas as categorias de funcionário iriam exigir aumento".

O argumento da superação e a finalidade estão ligados por desempenhar um papel importante Reboul, (*op cit*) salienta que, nesse argumento - inerente a valor - , ninguém é bom, justo ou, ainda, desinteressado demais para uma conquista superior. Em contrapartida, Fiorin (*op cit*) apresenta-o como "argumento da ultrapassagem", utilizando a metáfora de um trampolim, vista também em Reboul: cada conquista é um trampolim para alcançar um novo estágio superior, na busca de atingir o estado mais perfeito; para se chegar a um nível maior, acima daquele, é preciso subir um degrau de cada vez. Como exemplo desse argumento, Fiorin (2015, p. 169) apresenta a situação de um técnico que busca sagrar-se campeão da Taça Libertadores da América: deve-se ganhar, primeiro, para depois comemorar, mesmo que antecipadamente.

Por fim, o argumento de autoridade e o argumento *ad hominem* possuem uma relação de coexistência entre as coisas - essência - com os atos de uma pessoa. Essa essência poderia explicar fatos considerados a partir de sua manifestação. No argumento de autoridade (*argumentum ad verecundiam*) argumenta-se a favor ou contra um determinado tema, a partir de um ponto de vista. Podemos, também, sustentar nosso argumento pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista que seja bem qualificado, deixando mais consistente a tese.

O argumento *ad hominem* (dirigido à pessoa), conforme Reboul (*op cit*) é o argumento de autoridade ao contrário, pois refuta-se aquilo que foi dito; é o ataque ao caráter da pessoa que tem uma crença, no intuito de invalidar a crença. Porém, isso é falacioso: uma pessoa pode ter um péssimo caráter, ser arrogante, imoral, desonesta e ainda assim a crença que ela afirma pode ser verdadeira. Então, não se pode tentar invalidar a crença de uma pessoa atacando o seu caráter.

4.3 Os argumentos que fundamentam a estrutura do real

Os argumentos que fundamentam a estrutura do real são classificados em exemplo, ilustração, modelo e antimodelo, comparação, argumento do sacrifício, analogia e metáfora. Podem ser considerados como empíricos também, porém criam-se, ou pelo menos tentam criar-se, na realidade com coisas antes não vistas ou não suspeitadas.

A argumentação pelo modelo acontece quando ela "vai do fato à regra" (Reboul, 2004, p. 181). Pode-se dizer que o que está em jogo é o valor ético de determinada pessoa ou sua ação, pois precisa ser digno de "imitação" sendo, assim, digno de prestígio social. Às vezes, trata-se de um modelo a ser seguido por um pequeno grupo, às vezes é um padrão a ser seguido em determinadas circunstâncias.

O modelo necessita de prestígio comprovado para ser seguido como padrão, ele indica a conduta a ser seguida. O fato de seguir um modelo reconhecido, de se restringir a ele, garante o valor da conduta, portanto, o agente que essa atitude valoriza pode servir de modelo. Qual o modelo mais reconhecido universalmente que Jesus? Já o antimodelo contém as características contrárias: é aquilo que não deveria seguir, ou seja, o que devemos evitar. Abreu (2002, p. 63-64) simplifica que "[...] Um caso comum de antimodelo é o pai alcoólatra. Raramente pais alcoólatras têm filhos alcoólatras. O horror do antimodelo é tamanho que, muitas vezes, os filhos de alcoólatras acabam tornando-se completamente abstêmios."

A ilustração é um exemplo fictício cujo objetivo não é provar a regra apresentada, mas dar consistência para que a tese seja reforçada e, assim, ganhar adesão. Destina-se, principalmente, para causar comoção do que a comprovação de um fato, voltando-se, então, para a emoção para atingir um universo particular. Porém, no argumento pelo exemplo, formula-se um princípio a partir de exemplos reais que comprovam, então, uma tese. Nesse tipo de argumento, a probabilidade alta de repetição de casos idênticos auxilia nessa formulação de um princípio.

Sobre o argumento por comparação, Reboul (*op cit*) salienta que:

Quando classificamos a comparação entre os argumentos do terceiro tipo, afastamo-nos do TA, que a coloca entre os argumentos quase lógicos por alegar que a medida é um fato matemático. Nós, porém, alegamos que o que se mede é sempre empírico, e ligamos a comparação ao ato de fundar as estruturas do real (p. 183)

Esse autor ainda diz que o argumento por comparação instaura a relação entre dois termos, um maior, mais forte e outro mais fraco; sempre um em relação ao outro, permitindo, então, dizer que a comparação é um meio de argumentação, pois há essa justificativa de um termo a partir de outro ou de outros. Porém, o argumento pelo sacrifício é um tipo de comparação que busca comprovar a verdade de uma tese pelo sacrifício de uma pessoa que é ou será feito por ela.

Argumentar por analogia é constituir uma estrutura do real que busca provar uma verdade mediante a(s) semelhança(s) de relações: o tema (o que se quer provar) e o foro (o que se quer provar). Para esse confronto, é necessário que haja uma relação prévia entre os termos (A e C e entre B e D). Conforme Fiorin (2015, p. 191), "passa-se de um domínio do significado para o outro. Assim, faz-se admitir uma tese, transpondo-a de um espaço de sentido a outro."

Reboul (*op cit*) diz que, segundo o TA, a argumentação por metáfora é uma analogia condensada porque apresenta a fusão dos elementos do tema e do foro, porém omite alguns. Só poderá acontecer o argumento por metáfora se esses dados forem heterogêneos, pois não é uma simples analogia ou uma comparação, mas a percepção da união desses termos criando um fluxo entre esses campos.

4.4 Argumentos por dissociação das noções

Os argumentos por dissociação das noções são aqueles que dissociam noções em pares hierarquizados: essência e aparência, letra e espírito, figurado e literal, etc. "Mostram que não há ligação entre os conceitos ou que eles estão indevidamente vinculados" (Perelman & Tyteca, 2005: 467-521 *apud* Fiorin, 2015, p. 193). Essa técnica argumentativa serve para afirmar a necessidade de existir elementos que devem se romper a partir de associações e noções previamente estabelecidas e aceitas.

Nesses tipos de argumentos, observamos algumas distinções principais entre os pares já citados: a) de aparência que seria a manifestação do real; b) realidade, sendo a relação da aparência, mas que fornece uma regra para que seja distinguido o que é válido do que não é entre os aspectos da aparência.

5. Análise

Para persuadir seu público alvo, a marca *Havaianas* utiliza várias campanhas publicitárias e estratégias de marketing. A marca investe em comerciais, *outdoors*, anúncios

publicitários (impresso e virtual), onde investem, na maioria das vezes, em forma testemunhal por celebridades, de modo natural e real, mostrando a celebridade comprando, falando sobre ou usando as sandálias, páginas de relacionamento como as redes sociais, site oficial, etc. Toda essa versatilidade revela que a marca procura adequar seu poder persuasivo ao seu público alvo, interagindo com diversos tipos de pessoas por meio de vários canais comunicativos. Segundo Pereira (1995), quando o público consumidor ao qual a marca se dirige é do tipo clássico, a abordagem toma características mais sóbrias e sérias, já quando trata-se de um público mais jovem, moderno, a mensagem é mais descontraída, “solta” e circunstancial.

Dessa forma, o que se nota nos anúncios que compõem o *corpus* deste trabalho é que a marca Havaianas tem como foco um público jovem e adulto, moderno e descontraído. Com base no que foi exposto, as seções a seguir irão apresentar como a linguagem publicitária é utilizada, bem como as técnicas argumentativas, para persuadir o consumidor a aderir a tese presente naquela campanha.

5.1 Campanha de 2011: Havaianas Ipê

Em 2011, a Havaianas criou uma campanha para os que apoiam a sustentabilidade. Pensando nisso a marca elaborou os anúncios que contam como a compra das sandálias pode ajudar o Instituto IPÊ e a ONG Conservação Internacional. O anúncio de Havaianas Ipê ilustra a fauna e a flora brasileira e traz imagens dos modelos da sandália, cuja venda terá 7% da verba revertida para o Instituto que busca preservar as espécies. Já no de Havaianas e Conservação Internacional, a biodiversidade marinha da região de Abrolhos, no litoral Sul da Bahia, protegida pela ONG serve de estampa.



Figura 1. Anúncio publicitário de 2011.

Fonte: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda>

A tese a que se busca adesão é de que devemos comprar Havaianas, para que, ao aderir a essa tese, o consumidor contribua com a causa descrita no anúncio, pois argumenta-se com base nas consequências positivas de um ato (comprar). Esses anúncios, então, utilizam-se do argumento pragmático ou por consequência por se fundarem no pragmatismo da verdade, aquela crença "que nos presta serviço". (Reboul, 2004, p. 174)

Nesse tipo de argumento é preciso ser sincero, mesmo que haja consequências desfavoráveis, pois deve-se defender a tese ética, fundando-se em valores que são válidos e bons para a maioria. Nos anúncios acima, buscou-se mostrar que, na compra das Havaianas, as consequências do ato do consumidor são positivas, além de ajudar com uma causa nobre que acarretará em benefícios para todos. Fiorin (2015, p.165) salienta que nesse tipo de argumentação, ela deve mostrar se é verdadeira ou falsa. Nesse caso, mostrou-se que já se faz um trabalho social, porém é preciso de mais e cabe à população, ao adquirir o produto, ajudar naquela causa ambiental.

5.2 Campanhas de 2014: #minhahavaianas

Nos anúncios publicitários da campanha Essa é a minha, de setembro de 2014, é possível perceber a utilização da argumentação pelo modelo e por ilustração. Nos anúncios são usados como modelo de consumidores de *Havaianas* pessoas famosas, a maioria atores que atualmente estão em evidência na mídia. A campanha também usa como modelo uma consultora de moda, a qual representa uma autoridade sobre os assuntos moda e estilo.



Figura 2. Anúncio publicitário de 2014.

Fonte: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda>

Nesse primeiro grupo, vemos que são os famosos Letícia Spiller, Preta Gil, Thiago Fragoso, Thiago Martins e Costanza Pascolato. Os textos são apresentados, somente, a partir

do nome deles e com as frases de efeito utilizadas na campanha: "Essa é a minha. Qual é a sua?" Além de promover a hashtag #minhahavaianas, dando a entender que aquele modelo apresentado pela celebridade, no anúncio, é o seu predileto, além de usar um modismo e promover uma reação do leitor.

Podemos dizer que esses anúncios estão utilizando da argumentação por ilustração, pois reforçam uma tese já dita como aceita: use *Havaianas*. Conforme Fiorin (2015, p. 188), o argumento por ilustração tem a finalidade de um auditório universal que um caso particular não permitiria. Por isso, utiliza-se de famosos para que reforce a tese de que todos usam *Havaianas*, até os famosos. Reboul (2004) apresenta que a ilustração é um exemplo, que pode ser irreal, mas tendo a função de dar-lhe "presença na consciência", reforçando a tese inicial, buscando a adesão universal.

Parreira (1995) diz que quando auditório é um público jovem, moderno, a mensagem a ser transmitida deve ser mais descontraída, circunstancial e deve buscar personagens que auxiliem nessa argumentação porque caso o público seja do tipo clássico, os elementos utilizados são mais clássicos, sérios para que eles consigam se enxergar naquele produto anunciado. Ainda conforme a autora, essa publicidade é feita por uma pessoa famosa ou autoridade no tema para que o objeto direto seja o consumidor a ser atingido.

Nesse sentido, reafirmamos que a ilustração busca compreender não só os casos em particular que servem para construir uma regra, mas que ela é enunciada e evidenciada para que os casos em particular, neste caso dos famosos, aparecem para que apoiem os casos em particular, corroborando com a tese que a de que devemos usar *Havaianas*.

Nos anúncios a seguir, veremos a diferença entre o argumento por ilustração do argumento pelo modelo, também a partir da mesma campanha de 2014.





Figura 3. Anúncio publicitário de 2014.

Fonte: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda>

Os anúncios acima são compostos basicamente pela imagem dos atores Chay Suede, Maitê Proença e Mariana Ximenes. São formados por imagem, micro texto, assinatura da marca e o uso de um modismo a hashtag #Essa é minha, para promover a campanha na internet, por meio das redes sociais. Esses recursos contribuem para dar a impressão de ser algo verdadeiro, real e assim, próximo ao público-alvo, favorecendo a persuasão. Como ressalta Savietto (2012):

O aspecto linguístico juntamente com a imagem garantem a transmissão e entendimento de conceitos da mensagem publicitária. A imagem é um recurso de presença, fundamental para reforçar a tese inicial que, como já vimos, na publicidade é o próprio produto. (SAVIETTO, 2012, p. 17)

Todos os anúncios são em primeira pessoa, ou seja, os atores falam diretamente com o consumidor dando seus testemunhos sobre a vida com havaianas, antes e durante a vida de famoso. Esse tipo de argumento é usado quando a imagem de uma determinada pessoa de prestígio social é utilizada como argumento para provar uma tese. Nesse caso são todos atores televisivos, contando que usam sandálias havaianas mesmo após a fama, para levar o consumidor a aderir à tese "use havaianas". Segundo Perelman & Tyteca (1996) podem servir de modelo pessoas ou grupos cujo prestígio social valoriza os atos desta pessoa. No caso desses anúncios a imagem dos atores usando Havaianas valoriza o ato de usá-la. Conforme o ressaltam os autores:

O valor da pessoa, reconhecido previamente, constitui a premissa da qual se tirará uma conclusão preconizando um comportamento particular. Não se

imita qualquer um; para servir de modelo, é preciso um mínimo de prestígio (p.414)

Esse tipo de argumento leva o consumidor a criar a ideia de que todo mundo usa havaianas, de que todo mundo continua usando havaianas. Portanto, ele, como um mero consumidor, também deve usá-las, pois assim adquirirá o status de usar uma sandália que até os atores referidos usam, ou seja, ao aderir a tese “use havaianas”, o consumir sente-se equivalente ao modelo a ser seguido.

Segundo Reboul (2004) “o modelo é mais que um exemplo, é um exemplo dado como algo digno de imitação (p.182)”. Para o autor o modelo é um argumento, porque serve como uma norma; é ele que determina a aproximação ou o afastamento daquela tese. Sendo assim, aqueles que se identificam com esses atores se aproximam da tese, isto é, são ou se tornarão consumidores da marca *Havaianas*. Para reforçar a argumentação pelo modelo, como ressalta Perelman & Tyteca (1996):

O ser prestigioso será descrito em função de seu papel de modelo, enfatizarão esta ou aquela de suas características ou de seus atos, até adaptarão sua imagem ou sua situação para que seja possível inspirar-se mais facilmente em sua conduta (p.416)

Nesse sentido, observa-se que os atores usam Havaianas em seu dia a dia, viajam, saem para passear, para trabalhar e usam em casa, todas as situações são expostas de modo adaptado ao que esse modelo faz, a imagem que ele tem na mídia, etc.

Nos três anúncios da Havaianas, observa-se o uso da argumentação por meio do modelo. Entretanto, esses diferem dos anteriormente analisados, pois além da imagem dos famosos, a marca, agora, utiliza-se de um testemunho da personalidade a qual deverá ser imitada pelo consumidor. Segundo Pereira (1995):

Os testemunhos têm o poder de persuadir pela recomendação pessoal. Esse tipo de publicidade, geralmente, deve formular uma emulação consciente, mas inconsciente. Geralmente é feito por uma pessoa famosa ou uma autoridade sobre o tema. O tratado é direto do personagem com o consumidor. (p.23)

Segundo Carvalho (2007) a mensagem publicitária tem como objetivo criar uma familiaridade do consumidor com o produto. Para isso, o anúncio pode banalizar o produto, tornando-o parte do cotidiano e concomitantemente, diferenciando e destacando-o dos

concorrentes. Ao apostar nesse tipo de argumentação, a marca havaianas persuade seu consumidor de forma consciente, pois reforça-se a ideia de que todos usam as sandálias havaianas.

5.3 Campanha de 2008: Havaianas Top

Esses anúncios foram desenvolvidos pelo diretor de arte Bruno Prosperi e pelo redator Renato Simões, em 2008. Eles objetivavam valorizar as cores dos modelos das *Havaianas Top* a partir de obras do cenógrafo, ilustrador e diretor de arte de filmes Marcos Sachs.



Figura 4. Anúncio publicitário de 2008 – Havaianas TOP.

Fonte: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda>

Para destacar a variedade de cores das *Havaianas Top* a marca usufruiu das cores nos quatro anúncios dessa campanha. Em cada anúncio é exibido uma sandália de cor diferente e vibrante no centro junto a alguma afirmação que valoriza a sandália e suas cores. As sandálias aparecem centralizadas como estampas numa tela, com diversas pinceladas de tinta a óleo. Os anúncios também apresentam a marca do produto. Todas as frases dos quatro anúncios estão pautados em uma argumentação baseada em ligações que fundamentam a estrutura do real, mais especificamente em argumentos por comparação. Para Perelman & Tyteca (1996), "a

argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro (p. 274)".

Cada anúncio da campanha contém uma ou duas frases curtas. No primeiro há a afirmação: “Cores tão bonitas que dá vontade de usar todas ao mesmo tempo. Uma pena você ter nascido bípede”. Para que o consumidor possa aderir à tese, e usar o produto, cria-se uma argumentação por meio da comparação, pois ao comparar o homem a outros animais, quadrúpedes, por exemplo, chega-se a conclusão que não somos tão superiores quanto imaginávamos, pois, se fossemos, poderíamos usar dois pares de sandálias ao mesmo tempo, assim aproveitaríamos mais as lindas cores das *Havaianas* TOP. Portanto, dois pés são pouco para aproveitar a beleza do calçado. Como ressaltam Perelman & Tyteca (1996) "uma forma típica de comparação é aquela que menciona a perda não sofrida, para apreciar as vantagens de uma solução adotada (p. 274)".

No segundo anúncio afirma-se: “Se cores não chamassem a atenção, post-it seria branco”. Nessa argumentação, também feita por meio da comparação, aproxima-se a utilidade da cor na sandália havaianas a de um utensílio criado para anotações importantes, tipicamente conhecido por suas cores vibrantes que intencionam chamar a atenção, destacar, lembrar. Dessa forma, ao comparar a necessidade da cor na sandália com a do post-it cria-se a tese use havaianas para destacar-se, para ser lembrado, para chamar a atenção. Para compreender o anúncio e aderir à tese o público precisa saber o que é um post-it. Portanto percebe-se que tal anúncio é direcionado a um determinado público, conforme ressaltam Perelman & Tyteca (1996) "a escolha dos termos de comparação adaptados ao auditório pode ser um elemento essencial da eficácia de um argumento (p. 274)".

No terceiro anúncio a frase: “Sabem por que os cachorros têm aquele olhar triste? Porque eles enxergam as Havaianas em preto e branco” Para aderir à tese use havaianas, o consumidor compara a sua possibilidade de visão à incapacidade do cão, valorizando assim as cores do produto. Essa realidade é percebida por meio da comparação utilizada como argumento para facilitar a adesão à tese inicial. Como afirma Fiorin (2015) “na comparação, mostram-se as identidades ou diferenças entre dois seres.” (p.191)

No quarto e último anúncio dessa campanha a asserção: “Vermelho para as ruivas. Amarelo para as Loiras. Preto para as morenas. Roxo para quem errou na tintura.” sugere, por meio da comparação, que existem inúmeras cores para inúmeras mulheres. O consumidor, ao aderir a essa tese, compara as várias cores de *Havaianas* aos variados tipos físicos de mulheres,

inclusive o seu, concluindo que existe uma cor para cada tipo de mulher, até para o seu próprio tipo.

Ainda nessa afirmação, nota-se a presença de anáfora, uma figura de linguagem que consiste na repetição de uma mesma palavra ou expressão no início de orações sucessivas. No caso, temos a repetição da preposição “para”. Segundo Abreu (2001) “A função da anáfora é manter o fluxo de atenção do interlocutor sobre um conceito, durante a exposição” (p.128). A repetição contribui na argumentação, pois o leitor do anúncio e possível consumidor da sandália é levado a acreditar que existe uma sandália para todo o tipo de mulher, ou seja, é persuadido a fazer o que se aconselha, ter uma *Havaianas*.

5.4 A campanha de 2013: raízes do Brasil



Figura 5. Anúncio publicitário de 2013

Fonte: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-impressa-265/>

A campanha de setembro de 2013, da marca Havaianas, foi inspirada nas raízes do Brasil. A marca explorou as características culturais do país como a fauna, a flora, a culinária, a arte, a beleza da mulher e as cores do país e, também, abordou temas atuais. Carvalho (2007) explica que:

A publicidade induz a uma visão dinâmica do social, privilegiando implicitamente as ideias mais atuais, os fatos em emergência, as inovações

tecnológicas, as correntes de última hora. O texto publicitário, qualquer que seja a mensagem implícita, é o testemunho de uma sociedade de consumo e conduz a uma representação da cultura a que pertence, permitindo estabelecer uma relação pessoal com a realidade particular. Sua mensagem primeira é explícita, é o estímulo ao consumo de um produto, mas ele põe em destaque determinado aspecto de uma cultura. (CARVALHO, 2007, p.106)

Foi o que a campanha fez ao explorar as características do país, criando um sentimento de nacionalidade no consumidor. A campanha é composta por sete anúncios publicitários, os quais são formados por uma imagem das sandálias *Havaianas*, um texto curto, nome e site da marca. Os textos são criativos e exploram diversos tipos de argumentos para persuadir o consumidor. A linguagem é informal, dando um toque de intimidade ao anúncio.

O primeiro anúncio da campanha é na horizontal e bastante colorido. Há uma imagem, desenhos característicos do Brasil, coqueiro, sol, flores e uma havaianas com estampa de arara. A sandália está centralizada e posicionada como se estivesse voando. Abaixo dela, aparece um texto que interroga o leitor: “Sabe por que as Havaianas escolheram a arara como símbolo da nossa fauna? Porque as araras voam em pares. Havaianas. Inspirada na fauna brasileira.” Para persuadir o leitor, foi utilizada a argumentação pela comparação. Ao comparar o fato das araras voarem em pares e as Havaianas serem pares de sandálias, o consumidor é levado a aderir a tese proposta pela marca: use Havaianas, pois ela é inspirada na fauna brasileira. Além desse recurso, percebe-se também o uso da repetição da marca, ou seja, utiliza-se de uma figura de presença, pois esta aumenta a presença da marca na mente do consumidor.

O segundo anúncio também é na horizontal e a disposição dos componentes do anúncio é a mesma do primeiro. Porém, o que difere é que para compreendê-lo, é preciso ver a imagem da sandália, a qual é toda estampada de brigadeiros, um doce tipicamente brasileiro. Abaixo da imagem das sandálias, aparece a afirmação: “Nem dá pra culpar o cachorro se ele comer suas Havaianas novas. Havaianas. Inspirada na culinária brasileira.” Para persuadir o leitor, utiliza-se do argumento por analogia, pois está baseado em uma estratégia de semelhança entre os elementos apresentados. Podemos, ainda, indicar o tema e o foro desse anúncio: A é como B = Havaianas é como brigadeiro, buscando, então, a adesão do auditório ao fato daquilo que nos é familiar.

O terceiro anúncio dessa campanha é na vertical, sugestivamente, já que ele exalta a flora brasileira. É uma alusão às flores, já que elas nascem na vertical e estão na sandália. O anúncio é composto por desenhos de flores e, diferentemente dos demais anúncios, o texto vem antes da imagem. O texto é uma recomendação ao consumidor: “Procure regar com água

salgada duas vezes por semana. Havaianas. Inspirada em flores tropicais brasileiras. O texto é muito criativo, pois faz uma alusão ao ato de regar a própria sandália Havaianas com água do mar duas vezes na semana, o que é uma sugestão para ir à praia usando as sandálias.

Para levar o consumidor a aderir à tese use Havaianas, utiliza-se o argumento por metáfora porque esse recurso é capaz de atuar sobre o sentimento, sensibilidade do auditório, a fim de buscar a adesão da sua tese inicial, através da evocação de imagens e sensações para a construção de sentido e, com isso, as sensações dos consumidores são (re)buscadas. Nesse anúncio, a comparação é condensada, por isso, a argumentação por metáfora

O quarto anúncio dessa campanha é na vertical e segue o modelo dos outros, pois é composto por imagem, a qual se assemelha à uma caixa de pedra-sabão, desenhos, a sandália centralizada, texto, marca e site. Nesse anúncio percebe-se a argumentação por meio da comparação, porém, há também a utilização de uma metáfora. O anúncio afirma: “A pedra-sabão é usada por nossos escultores. E agora vai ser usada por nossas esculturas. Havaianas. Inspirada no artesanato brasileiro.” Ao fazer essa comparação cria-se uma metáfora, pois a palavra “esculturas” refere-se às mulheres que usarão a Havaianas com a estampa de pedra-sabão. Ao aderir a tese use Havaianas, a consumidora sente-se uma “escultura brasileira.” Nesse anúncio explora-se a valorização da forma física da mulher brasileira, conhecido popularmente por suas curvas.

O quinto anúncio também é na vertical, a sandália aparece centralizada e estampada de frutas. Esse anúncio valeu-se da existência de um provérbio popular “enfiar o pé na jaca” e criou um anúncio original que interroga a leitora de maneira descontraída: “Pra variar, que tal botar o pé em outra fruta além da jaca? Havaianas. Inspirada nas frutas tropicais brasileiras.” Nesse anúncio, para levar a consumidora a aderir a tese de usar Havaianas, foi utilizado a argumentação pelo exemplo que, conforme Fiorin (2015), parte de um caso em particular ou da repetição deles para um caso idêntico para comprovar uma tese. Nesse sentido, o fato de “enfiar o pé na jaca” é um caso que tem uma repetição constante na vida do ser humano e isso comprova-se a tese de que devemos enfiar o pé em outra fruta, usando Havaianas (tese: use Havaianas).

O sexto anúncio é inspirado no artesanato brasileiro, mas precisamente na prática de produção de tecidos. Sua composição é idêntica as anteriores, o desenho da sandália Havaianas no centro do anúncio, com as linhas passando por ela, cria a lembrança de um tear, máquina destinada à fabricação de diversos tipos de tecidos. O anúncio argumenta por meio da

comparação, e brinca com um ditado popular, pois afirma-se: “As mulheres rendeiras jamais podem perder a linha. Você, de vez em quando, pode. Havaianas. Inspirada no artesanato brasileiro.” Ao aderir a essa tese, Use Havaianas o consumidor aproxima-se da afirmação, ou seja, ele realmente perde a linha de vez em quando.

O sétimo e último anúncio dessa campanha é na horizontal, apresenta estrutura idêntica as demais, com imagem centralizada, texto, marca e site. Para persuadir o leitor e levá-lo a adesão da tese use Havaianas, utilizou-se uma linguagem informal e característica da publicidade, já que há a presença de um verbo no imperativo. Nesse anúncio aconselha-se: “Conheça as cores da nova coleção. Esse negócio de tons de cinza já deu, né? Havaianas. Inspirada nas cores do Brasil.” Para compreender o anúncio é preciso saber de um assunto atual, no ano de 2012 o romance 50 tons de cinza, da escritora E. L. James, que foi um dos mais vendidos e comentados. O grande sucesso da obra propiciou a criação do anúncio, um ano depois, uma vez que a publicidade enaltece as cores da nova coleção. Outro fator importante, nesse anúncio, é a escolha da cor da sandália. O verde do tom da bandeira brasileira traz a memória do consumidor o símbolo nacional, o que corrobora a tese use Havaianas, pois a sandália é associado a nacionalidade, tema fortalecido na campanha, pois ela está homenageando as raízes do país.

6. Considerações Finais

Neste trabalho, buscou-se compreender melhor os recursos linguísticos e argumentativos da linguagem publicitária por meio de análises de um *corpus* composto por 21 anúncios da marca *Havaianas*, publicados a partir dos anos 2000. Para a conclusão desta pesquisa, foi necessário recorrer aos estudos da Semântica Argumentativa juntamente com estudos específicos da linguagem publicitária.

Nas análises constatou-se que o ponto concordante entre os anúncios é a presença exclusiva de argumentos baseados na estrutura do real ou baseados em ligações que fundamentam a estrutura da realidade. Foram identificados o uso de argumento pragmático, argumentação pelo modelo, pela ilustração e pela comparação. Reconhecemos, também, o uso de figuras de linguagem como a anáfora, o uso de modismos e frases curtas.

A argumentação que ocorre nos anúncios, então, é marcada por escolhas lexicais as quais conduzem para determinadas relações argumentativas favoráveis ao ponto de vista do autor. Pôde ser observado o fato de que há, sim, marcações em níveis linguísticos os quais

apontam para conhecimentos que estão em um nível extralinguístico, como é destacado por Ducrot ao comparar os níveis pragmáticos e semânticos.

Percebemos, também, que a marca explorou a heterogeneidade da população, propondo, na maioria das vezes, que para cada consumidor existe um modelo de sandálias adequado. Os anúncios são modernos, pois não seguem uma estrutura fixa, apresentando a marca e o texto em lugares diferentes e os recursos mais comuns nos anúncios foram as frases curtas, a rima, imagens com cores vibrantes e o uso de figuras como anáfora, a metáfora. Quanto aos tipos de argumentos utilizados constatou-se que eles são fundados na estrutura da realidade ou fundamentam a estrutura do real.

Portanto, o estudo dos argumentos utilizados no discurso publicitário mostra-se revelador de valores e atitudes culturais e de modos de expressão da época. Esse tipo de estudo cria condições de reconhecer as riquezas dos recursos da língua usados na publicidade. Também possibilita que as pessoas compreendam os processos de persuasão utilizados por esse tipo de discurso, o qual ensina a seduzir e a argumentar.

Referências Bibliográficas

ABREU, A. S. **A arte de argumentar** - Gerenciando razão e emoção. 6. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

ALMEIDA, L. de. **Análise semântica de operadores argumentativos em textos publicitários**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

AQUINO, Z. G. O. de. **Conversação e conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. São Paulo: USP/FFLCH, 1997.

ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. **Pressuposição, argumentação e ideologia**: análise de textos publicitários. 1997, 224 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1997.

CAMPANHA DE 2013. Disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-imprensa-265/> Acesso em: 20/07/15.

CARVALHO, N. **Publicidade**: A linguagem da sedução. 3 ed. São Paulo, SP. Editora Ática. 2007.

DUCROT, O. Argumentação e topoi argumentativo. IN: GUIMARÃES, E. (Ed.) **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. A pragmática e o sentido semântico da língua. IN: CREUS, S. Q. de. **Letras de hoje: estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 40, n. 01, p.9-21, março, 2005.

EMPRESA ALPARGATAS. Disponível em: <http://ri.alpargatas.com.br/alpargatas/historico/index.asp> Acesso em: 20/07/2015

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

HISTÓRIA HAVAIANAS. Disponível em: <http://havaianas.com.br/pt-br/historia> Acesso em: 20/07/2015.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOSCA, L. do L. S. (Org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 1999.

PEREIRA, M. I. **Imperativos práticos da criação. Ida e volta**. IP propaganda, Uberaba, MG, 1995.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. O. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

_____. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. 2ed. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIETTO, I. **Um estudo sobre a linguagem publicitária e suas técnicas argumentativas** (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2012.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DOS ANÚNCIOS

Figura 1.

Havaianas ajuda a proteger esta área.

A ONG Conservação Internacional (CI) desenvolve pesquisas e projetos socioambientais para a proteção da biodiversidade marinha em áreas especiais do litoral brasileiro.

Na compra das Havaianas CI, você contribui com esta causa: 7% do valor das vendas é revertido para projetos na região dos Abrolhos, BA.

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

Havaianas ajuda a proteger esta área.

O Ipê – Instituto de pesquisas ecológicas dedica-se a conservação da fauna e da flora da Mata Atlântica, Amazônia e Pantanal, com pesquisa, educação e projetos que colaboram para a melhoria da vida das comunidades locais.

Na compra das Havaianas Ipê, você contribui com esta causa: 7% do valor das vendas é revertido ao Instituto.

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

Figura 2.

PRETA GIL: "Essa é a minha. Qual é a sua? #minhahavaianas."

COSTANZA PASCOLATO: "Essa é a minha. Qual é a sua? #minhahavaianas."

THIAGO FRAGOSO: "Essa é a minha. Qual é a sua? #minhahavaianas."

LETÍCIA SPILLER: "Essa é a minha. Qual é a sua? #minhahavaianas."

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

Figura 3.

HAVAIANAS. Se a minha vida mudou muito depois da fama? Mudou. Mas isso não mexeu com a minha cabeça. Continuo com o meus pés no mesmo lugar de sempre. No chão? Não, nas minhas Havaianas.

CHAY SUEDE – MÚSICO – ATOR – FAMOSO

ESSA É A MINHA? QUAL É A SUA?

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

HAVAIANAS. O meu lado atriz ama Havaianas. Os meus lados apresentadora, diretora e escritora, também. Complicado é fazer com que todos esses lados cheguem a um consenso sobre qual modelo usar.

MAITÊ PROENÇA É TUDO ISSO. E MAIS UMA COISA: FÃ DE HAVAIANAS.

ESSA É A MINHA? QUAL É A SUA?

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

HAVAIANAS. Estou sempre com um pé em um lugar e outro pé em outro. Um pé na minha casa e outro em algum lugar do mundo. Um pé no cinema e outro na novela. Já o próprio pé, não. Mantenho os dois nas minhas Havaianas.

MARIANA XIMENES. UM PÉ EM CASA O OUTRO NO MUNDO E OS DOIS DE HAVAIANAS.

ESSA É A MINHA? QUAL É A SUA?

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

Figura 4.

HAVAIANAS. Cores tão bonitas que dá vontade de usar todas ao mesmo tempo. Uma pena você ter nascido bípede.

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

HAVAIANAS. Se cores não chamassem a atenção, post-it seria branco.

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

HAVAIANAS. Sabem por que os cachorros têm aquele olhar triste? Porque eles enxergam as Havaianas em preto e branco.

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

HAVAIANAS. Vermelho para as ruivas. Amarelo para as Loiras. Preto para as morenas. Roxo para quem errou na tintura.

Anúncio disponível em: <https://www.havaianas.com.br/pt-br/propaganda> Acesso em: 20/07/15

Figura 5.

Sabe por que as Havaianas escolheram a arara como símbolo da nossa fauna? Porque as araras voam em pares. Havaianas. Inspirada na fauna brasileira. HAVAIANAS. www.havaianas.com.br

Anúncio disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-impressa-265/> Acesso em: 20/07/15

Procure regar com água salgada duas vezes por semana. Havaianas. Inspirada em flores tropicais brasileiras. HAVAIANAS. www.havaianas.com.br

Anúncio disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-impressa-265/> Acesso em: 20/07/15

A pedra-sabão é usada por nossos escultores. E agora vai ser usada por nossas esculturas. Havaianas. Inspirada no artesanato brasileiro. HAVAIANAS. www.havaianas.com.br

Anúncio disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-impressa-265/> Acesso em: 20/07/15

As mulheres rendeiras jamais podem perder a linha. Você, de vez em quando, pode. Havaianas. Inspirada na renda tradicional do Brasil. HAVAIANAS. www.havaianas.com.br

Anúncio disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-impressa-265/> Acesso em: 20/07/15

Pra variar, que tal botar o pé em outra fruta além da jaca? Havaianas. Inspirada nas frutas tropicais brasileiras. HAVAIANAS. www.havaianas.com.br

Anúncio disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-imprensa-265/>
Acesso em: 20/07/15

Nem dá para culpar o cachorro se ele comer suas Havaianas novas. Havaianas. Inspirada na culinária brasileira. HAVAIANAS. www.havaianas.com.br

Anúncio disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-imprensa-265/>
Acesso em: 20/07/15

Conheça as cores da nova coleção. Esse negócio de tons de cinza já deu, né? Havaianas. Inspirada nas cores do Brasil. HAVAIANAS. www.havaianas.com.br

Anúncio disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/campanha-imprensa-265/>
Acesso em: 20/07/15

Artigo recebido em: 05.11.2015

Artigo aprovado em: 27.02.2016

O predicado *parecer* na história do português: o caso particular das construções com alçamento de constituintes

The predicate *parecer* in the history of Portuguese: the particular case of constructions with raising constituents

Gustavo da Silva Andrade*

RESUMO: O predicado *parecer* instancia, no português brasileiro (PB) uma rica tipologia de construções, quais sejam, (i) construções com o *parecer*₁, como verbo pleno; (ii) construções com o *parecer*₂, como verbo suporte de um termo-predicativo; (iii) construções com o *parecer*₃, como verbo modalizador; (iv) construções com o *parecer*₄, como verbo epistêmico, marcando evidência indireta para um evento; e, por fim, (v) construções com o *parecer*₅, também como um marcador de evidência indireta, em vias de gramaticalização, cujo uso se assemelha a um advérbio modal epistêmico. Interessa-nos, neste artigo, construções instanciadas pelo *parecer*₃ e *parecer*₄, por possibilitarem a codificação de argumentos da oração subordinada na posição de sujeito da oração matriz, fenômeno comumente referido na literatura como *Alçamento*. Pretendemos a uma análise dos aspectos pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos dessas construções ao longo da sincronia composta pelos séculos XVIII, XIX e XX. Para tanto, procedemos a uma coleta de dados em corpus, constituído com base no projeto “Para a História do Português Brasileiro”. Exposta nossa análise, traremos, à guisa de conclusão, direcionamentos para a continuidade de investigação do tema, em busca de uma definição mais consistente do fenômeno, pela expansão dos predicados analisados e dos fatores delimitadores, identificando critérios suficientes e necessários para a delimitação do fenômeno no PB.

ABSTRACT: The predicate *parecer* instantiates, in Brazilian Portuguese (BP) a rich typology of constructions, involving: (i) constructions with *parecer*₁, as a full verb; (ii) constructions with *parecer*₂, as a support verb of a predicative term; (iii) constructions with *parecer*₃ as modal verb; (iv) constructions with *parecer*₄, as an epistemic verb, marking indirect evidence for an event; and finally, (v) constructions with *parecer*₅ also as a marker of indirect evidence, in process of grammaticalization, in which the use is similar to an epistemic modal adverb. This paper concerns constructions instantiated by *parecer*₃ and *parecer*₄, as they allow the arguments encoding of the subordinate clause in the subject position of the sentence matrix, a phenomenon that is commonly referred to in the literature as Raising. We intend to examine the pragmatic-discursive, semantic and morphosyntactic aspects of these constructions along the synchrony composed of the 18th, 19th and 20th centuries. For this purpose, we carried out a data collection in empirical corpus, based on the “Project for the History of Brazilian Portuguese”. We will bring, by way of conclusion, directions for continuing research of the theme in seeking for a more consistent definition of the phenomenon, expanding the investigated predicates and the delimiting components in order to investigate the sufficient and necessary criteria for a definition of the phenomenon in BP.

*Mestrando em Estudos Linguísticos, pela Unesp/IBILCE. E-mail: gustavo@ibilce.unesp.br

PALAVRAS-CHAVE: Subordinação. Alçamento de constituintes. Parecer. Diacronia.

KEYWORDS: Subordination. Constituent raising. *Parecer*. Diachrony.

1. Considerações Iniciais

Este trabalho tem por principal interesse a descrição de construções com Alçamento, instanciadas pelos predicados *parecer*₃, verbo modalizador ou atributivo, e *parecer*₄, verbo epistêmico que marca evidência indireta para a percepção de um evento, que, dentro da literatura linguística, tem recebido especial interesse em decorrência de seus expedientes semântico, pragmático e discursivo (cf. ocorrências em (1)). Interessam-nos dois trabalhos, um específico do predicado *parecer* e sua gramaticalização (GONÇALVES, 2003); outro específico sobre o Alçamento de constituintes com o *parecer* na diacronia (HENRIQUES, 2008).¹

Tendo identificado nosso objeto de discussão, qual seja, as construções com o predicado *parecer* em que haja o Alçamento de constituintes, cabe, agora, especial atenção a algumas considerações. A primeira delas é que este trabalho não é uma mera releitura do trabalho de Henriques, já que não adotamos o aparato da gramática gerativo-transformacional como opção teórica, nem mesmo uma releitura do trabalho de Gonçalves, que, apesar de adotar o paradigma funcionalista, tinha como objeto a gramaticalização do predicado *parecer* e não as construções com Alçamento de constituintes.

Uma segunda consideração a ser feita é a de que mesmo o fenômeno já tendo sido objeto de estudo para diversos autores (PERES; MÓIA, 1995; GIVÓN, 2001b; MARTINS; NUNES, 2006; MITTMANN, 2006; NOONAN, 2007 [1985]; HENRIQUES, 2008; SERDOBOL'SKAYA, 2008; RAPOSO et al., 2013; GARCÍA VELASCO, 2013), poucos são os que se preocupam em descrever o fenômeno dentro do português brasileiro, sob perspectiva funcionalista, como fazem Andrade (2013) e Gonçalves e Andrade (2013). Por fim, devemos considerar a relevância de estudo do tema, que, por meio da descrição dos expedientes discursivo-pragmáticos, semânticos e morfossintáticos, comporá a rica literatura sobre as orações subordinadas em função de sujeito.

¹ O trabalho de Henriques (2008) vincula-se ao paradigma da gramática gerativo-transformacional. Mesmo não sendo o paradigma ao qual este trabalho se vincula, selecionamos seu trabalho por ser um dos poucos a realizar uma descrição do Alçamento, tendo como base o predicado *parecer*.

Iniciamos nosso percurso a partir do trabalho de Gonçalves (2003) por apresentar uma tipologia de construções com o predicado *parecer*, derivadas de seus vários aspectos semânticos, i.e., o autor deixa de lado o enfoque formalista e preocupa-se mais com aspectos semânticos e discursivo-pragmáticos, o que vai ao encontro de nosso interesse: analisar os aspectos para além da estrutura e dos ajustes sintáticos das construções com Alçamento. Nesse sentido, cabe destacar que nem todas as construções com o predicado *parecer* propiciam o Alçamento. Isso nos faz delimitar dois tipos específicos de construções dentro da tipologia apresentada pelo autor. Partiremos, portanto, das construções em que *parecer* tem um valor modalizador, associado a estados-de-coisas (EsCo) estativos, como exemplificado por (1a; a') e, derivado desse, das construções nas quais o predicado apresenta valor epistêmico e de marcador de evidência indireta de um evento, como exemplificado por (1b; b').

- (1) a. SN PARECER [ser/estar SA/SPrep]estativo/oração não-finita
O molde parece [ser de borracha]
- a'. SN PARECER [que ser/estar SA/SPrep]estativo/oração finita
O molde parece [que é de borracha]
- b. SN PARECER [ORAÇÃO NÃO-FINITA]
A moto parece [custar uns oitenta e pouco mil cruzeiros]
- b'. SN PARECER [ORAÇÃO FINITA]
A moto parece [que custa uns oitenta e poucos mil cruzeiros]

Construções instanciadas pelo predicado *parecer* permitem estruturas mais compactadas (GONÇALVES, 2003), i.e., estruturas mais gramaticalizadas. Segundo Gonçalves (2003), o *cline* de gramaticalização de *parecer* envolve uma perda nos limites oracionais, tornando tênues os limites entre os escopos dos predicados matriz e encaixado. Nesse contexto, tanto o *parecer*₃ como o *parecer*₄, ambos em processo de gramaticalização,

instanciam construções em que um constituinte argumental² do predicado da oração encaixada³ é codificado nos limites do predicado da oração matriz. Tal construção é suficiente para a identificação, mas não para a definição do Alçamento.

Delimitadas, então, as construções alvo de estudo deste trabalho, pretendemos, com base na tipologia proposta por Gonçalves (2003) e no trabalho de Henriques (2008), uma análise dos aspectos pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos dessas construções ao longo da sincronia composta por dados dos séculos XVIII, XIX e XX, oriundos do projeto “Para a História do Português Brasileiro” (PHPB). Procuramos identificar se os critérios definidos na literatura são necessários e suficientes para definir e para delimitar as construções com constituintes alçados. Para tanto, adotamos um conjunto de parâmetros

- (i) de âmbito morfossintático: (a) [+/- concordância] do SN alçado nos limites da oração matriz, (b) [+/- concordância] do SN alçado nos limites da oração encaixada, (c) presença de pronome cópia na oração encaixada, (d) tipo de conector entre matriz e encaixada, (e) formato da oração encaixada;
- (ii) de âmbito semântico: (a) tipo semântico do predicado matriz, (b) referencialidade e (c) animacidade do SN alçado;
- (iii) de âmbito pragmático: (a) topicalidade e (b) status informacional do SN alçado.

Em decorrência de nossa opção teórica, pela corrente funcionalista, empreendemos a descrição do alçamento com base em pesquisa em *cópus* de língua escrita, a fim de comprovar a hipótese de que o Alçamento é um fenômeno típico da modalidade escrita da língua e recente, dentro da história das línguas.

Explicitados, nesta parte introdutória, os objetivos do trabalho e seu aparato metodológico, o presente artigo estrutura-se em três seções, a saber: na primeira seção, trazemos à baila uma definição do fenômeno para o português brasileiro (de agora em diante, PB), com base na obra de Noonan (2007 [1985]), a fim de descrever dados do fenômeno em língua escrita;

2 Optamos, a fim de solucionar uma possível “impropriedade” no emprego de termos como “sujeito nocional” (NOONAN, 2007 [1985]) ou, mesmo, “sujeito semântico” (ANDRADE, 2013), por referirmo-nos ao constituinte alçado como “constituinte argumental”, que, sob o entendimento de estrutura argumental de uma predicação (livre ou encaixada), é sempre resultado de uma operação de interface entre Sintaxe e Semântica, via léxico (cf. CANÇADO, 2005). Quando necessário, referiremos separadamente as funções sintáticas (Sujeito e Objeto) e papéis semânticos (“agente”, “paciente”, etc).

3 Neste trabalho, empregamos, intercambiavelmente, os termos subordinada, completiva/complemento e encaixada para nos referirmos à sentença/oração em posição argumental de um predicado matriz ou a um seu constituinte.

na segunda seção, trazemos a constituição do *córpus* e a seleção de ocorrências com o predicado *parecer* que instanciam ou não o Alçamento; a terceira e última seção apresenta nossas análises, ilustrando que o fenômeno admite construções com redução ou não da oração encaixada. Por fim, à guisa de conclusão, nossas considerações finais, que apontam para a necessidade de continuidade de investigação do tema, em busca de uma definição mais precisa do fenômeno, consistente com uma abordagem funcionalista.

2. Sobre o Alçamento no PB

Em seu trabalho de descrição da complementação oracional, Noonan (2007 [1985]) enfoca os predicados que tomam orações por complemento e apresenta um quadro tipológico da Subordinação sentencial. Ao tratar especificamente das orações encaixadas em posição argumental de sujeito de um predicado, o autor afirma que essas orações estão sujeitas a sofrer inúmeros reajustes morfossintáticos em decorrência de vários fenômenos, dentre os quais destacamos o Alçamento de constituintes argumentais, que consiste na ocorrência de um termo argumental do predicado encaixado em um *slot* do predicado matriz; dentro desse novo domínio contrai alguma relação morfossintática com o predicado, permanecendo, entretanto, sua relação argumental com o predicado encaixado, conforme exemplo abaixo do inglês, extraído do autor (NOONAN, 2007 [1985], p.79).

- (2) **Inglês** (NOONAN, 2007 [1985], p.81)
- a. It seems [that **Boris** dislikes vodka]
'Parece que Boris não gosta de vodca'
 - b. **Boris** seems [to dislike vodka]
'Boris parece não gostar de vodca'

O sintagma (SN) **Boris**, em (2a), em posição de sujeito do predicado encaixado, será, na ocorrência (2b), alçado à posição de sujeito do predicado matriz, o que acarretará a redução da oração encaixada. Vemos exemplificado o caso mais produtivo de Alçamento de constituintes: o *alçamento de sujeito a sujeito* (ASS, de agora em diante), subtipo frequentemente instanciado pelo predicado *parecer* (PERES; MÓIA, 1995; GIVÓN, 2001b; MARTINS; NUNES, 2006; MITTMANN, 2006; DUARTE, 2007; NOONAN, 2007 [1985];

HENRIQUES, 2008; SERDOBOL'SKAYA, 2008; RAPOSO et al., 2013; GARCÍA VELASCO, 2013).

Deve ficar claro que o Alçamento, conforme definido pelo autor, não modifica as relações argumentais dos constituintes, mas, sim, reconfigura as relações morfossintáticas dos constituintes no interior do complexo oracional. Isto é, no exemplo acima, mesmo em posição de sujeito do predicado matriz, o argumento **Boris** continua a ser um constituinte argumental pertencente à oração encaixada (sujeito do predicado *dislike*). Desse modo, o Alçamento estaria ligado a uma modificação nas relações sintáticas, sem afetar as relações argumentais, definidas por Noonan (2007 [1985]) de *nocionais*. Entendemos, então, que um constituinte semanticamente argumento da oração subordinada e sintaticamente argumento da oração matriz (ou superordenada) está em uma relação de Alçamento.

São palavras de Noonan (2007 [1985]), na definição de Alçamento.

[O Alçamento é um] processo por meio do qual argumentos **podem ser removidos** de suas predicções, resultando em estrutura de complementação de tipo não sentencial [non-s-like]. Esse processo envolve a **colocação** de um argumento, que é nocionalmente parte da proposição complemento (tipicamente o sujeito), em uma posição na qual passa a ter relação gramatical (por exemplo, de sujeito ou de objeto direto) com o PTC [predicado que toma complemento]. Esse **movimento** de argumento de uma sentença de nível mais baixo para uma de nível mais alto é chamado **Alçamento**. (NOONAN, 2007 [1985], p.79, grifos nossos).⁴

Com base na definição oferecida pelo autor, derivam-se alguns aspectos relevantes para a caracterização do Alçamento translinguisticamente. Primeiramente, o SN alçado é nocionalmente parte de uma oração encaixada, i.e., é um constituinte que pertence semanticamente ao predicado encaixado e não ao predicado matriz. Segundo, o Alçamento é um fenômeno que afeta tipicamente (mas não necessariamente) o constituinte argumental com função de sujeito da oração encaixada, que, ao ser alçado, desenvolverá relações gramaticais com o predicado matriz, i.e., será seu sujeito ou seu objeto. Em terceiro lugar, após o Alçamento

⁴ Tradução livre do original: “[The raising is a] method whereby arguments may be removed from their predications resulting in a non-s-like complement type. This method involves the placement of an argument notionally part of the complement proposition (typically the subject) in a slot having a grammatical relation (eg subject or direct object) to the CTP [complement taking predicates]. This movement of an argument from a lower to a higher sentence is called raising.” (NOONAN, 2007, p.79).

a oração encaixada assume a forma reduzida (infinitiva), dessentencializando-se (LEHMANN, 1988).

Apesar de o trabalho tipológico de Noonan (2007 [1985]) ter um apelo funcionalista na descrição geral da subordinação, no tocante ao fenômeno de Alçamento, ele não destaca propriedades de ordens discursivas, pragmática e/ou semântica, o que nos leva a recorrer a outros autores, em razão de nosso compromisso teórico. Se, por um lado, o trabalho tipológico de Noonan (2007 [1985]) sobre complementação oracional aborda o Alçamento apenas para mostrar os tipos semânticos de predicados que favorecem o fenômeno; por outro lado, o trabalho de Serdobol'skaya (2008) focaliza o fenômeno, sem, no entanto, situá-lo em um quadro mais amplo da Subordinação oracional ou, mesmo, de tipos oracionais específicos.

[os] sintagmas nominais (SNs) [...] são alçados, porque mostram propriedades morfossintáticas de argumento do verbo matriz (objeto direto ou sujeito), enquanto, semanticamente, pertencem à oração encaixada. (SERDOBOL'SKAYA, 2008, p.269).⁵

Relativamente ao PB, identificamos os tipos de Alçamento mostrados de (3a) a (5a), com a explicitação, em cada caso, do que constitui a contraparte sem Alçamento, de (3b) a (5b).⁶

- (3) **ASS** (Alçamento de Sujeito a Sujeito)
- a informante** parece [pensar em algo mais para dizer] (AC-004; 63)
 - Parece que **a informante** pensa em algo mais para dizer
 - A informante** parece [que pensa em algo mais para dizer]
- (4) **AOS** (Alçamento de Objeto a Sujeito)
- o serviço** é difícil [arranjá(r)] (AC-071; 135)
 - É difícil arranjá(r) **serviço**
 - ?? **O serviço** é difícil [que se arranje].
- (5) **ASO** (Alçamento de Sujeito a Objeto)⁷
-

⁵ Tradução livre do original: “[...] it has been that the noun phrases (NPs) [...] are ‘raised’, because they show morphosyntactic properties of the matrix verb’s argument (direct object or subject), while semantically they belong to the embedded clause.” (SERDOBOL'SKAYA, 2008, p.269).

⁶ As ocorrências exemplificativas de cada tipo foram retiradas do *cópus* (GONÇALVES, 2007) que nos serviu de investigação empírica e/ou de manuais de descrição do português.

⁷ As ocorrências em (4) e (5) foram retiradas de Sousa e Silva e Koch (2009, p.110).

O professor mandou **os alunos** [entregarem os trabalhos datilografados] (SOUSA E SILVA; KOCH, 2009, p.110)

- b. O professor mandou [que **os alunos** entregassem os trabalhos datilografados]
- c. O professor mandou-**os** [entregar os trabalhos datilografados]

O exemplo, em (3a), configura um caso de ASS, ou seja, o SN alçado, antes, sujeito sintático da oração encaixada, como visto em (3b), ocorre na posição de sujeito sintático do predicado matriz (3a); contudo, mesmo tendo perdido sua relação morfossintática com a oração encaixada, ele mantém sua relação semântica no interior dela. Trata-se de uma estrutura prototípica em decorrência da manutenção de todos os critérios de Alçamento oferecidos por Noonan (2007 [1985]): (i) o sujeito do predicado encaixado é alçado; (ii) há desencadeamento de concordância, bem como (iii) a oração complemento é codificada em forma reduzida. A reconstrução, em (3c), mostra que a redução da oração encaixada parece não ser uma propriedade necessária, ao menos para esse tipo semântico de predicado matriz no PB.

Segue, em (4a) e (4b), contraparte não alçada, um exemplo de AOS, tipo favorecido por predicados avaliativos, como, por exemplo, *fácil* ou *difícil*. O SN, *serviço*, em (4b), é argumento em posição de objeto do predicado encaixado *arranjar*; do ajuste morfossintático, resultante da construção com SN alçado (4a), atribui-se a ele função sintática de sujeito do predicado matriz. Reiteramos haver uma manutenção da relação semântica do SN alvo de Alçamento e o predicado encaixado, mesmo que não sejam mantidas as relações sintáticas. Também observamos, categoricamente, para esse tipo de Alçamento, a redução da oração encaixada, com a diferença de que é raro (se não estranho) que a contraparte sem Alçamento ocorra na forma finita, como mostra (4c).

Seguindo o modelo descrito por Noonan, na construção, em (5a), estrutura de Alçamento, relativamente à estrutura sem Alçamento correspondente (5b), identificamos, também, a dessentencialização da oração encaixada.

Para García Velasco (2013), decorrente da definição de Alçamento de Noonan (2007 [1985]), podemos encontrar algumas implicações. A primeira delas é que, com o Alçamento, as relações semânticas, no caso dos argumentos alçados, são mantidas, porém suas relações sintáticas são alteradas, o que levaria a uma discrepância entre a Semântica e a Sintaxe. Uma segunda implicação seria sempre o envolvimento de pares de construções, o que exclui do fenômeno de Alçamento casos em que não haja a contraparte não alçada do par, como se verifica, em PB, no contraste dos pares de orações dados em (6) e (7).

- (6) a. **João** parece estar cansado
 b. Parece que **João** está cansado
- (7) a. João acha que Maria está grávida
 b. *João acha **Maria** estar grávida

Por fim, consideramos duas outras implicações, que tratam das adaptações morfossintáticas do argumento alçado e da oração complemento. Os principais ajustes morfossintáticos do SN alçado envolvem relação de concordância e de atribuição de caso morfológico (nas línguas que o requerem) relativamente ao predicado matriz (SERDOBOL'SKAYA, 2008) e a expressão infinitiva da oração encaixada. Se esse último ajuste é postulado como necessário para a identificação do fenômeno, três situações se configurariam para o PB:

- (i) ou a redução da oração encaixada para a forma infinitiva é opcional e, portanto, o fenômeno é compatível também com oração encaixada na forma finita, como em (08) abaixo;
- (ii) ou se a oração encaixada permanece na forma finita, não estamos diante de um caso de Alçamento, mas de simples topicalização de constituinte;
- (iii) ou ainda, essa não pode ser uma propriedade definitiva do fenômeno.

- (08) a. as crianças parecem que estão cansadas

A partir dos levantamentos em *córpus empíricos*, não atestamos a produtividade do AOO e identificamos os casos de ASO e de ASO como pouco produtivos, direcionando-nos a restringir nossa investigação aos casos de constituintes alçados da posição de sujeito do predicado encaixado à posição de sujeito do predicado matriz, representados pelo ASS. As problematizações para o PB, acima levantadas, instigam-nos a investigar o fenômeno, neste artigo, com o predicado *parecer*, em amostras de escrita, que, segundo hipotetizamos, podem favorecer a presença mais acentuada de casos de redução de oração encaixada e da concordância do constituinte alçado nos limites da oração matriz, procurando atestar a produtividade do fenômeno desde o século XVIII.

3. Metodologia

A Plataforma do PHBP disponibiliza textos dos séculos XVIII, XIX e XX de 12 estados brasileiros, sendo que alguns, apesar de a Plataforma indicar a sua existência, não estavam ainda disponíveis para acesso durante o período de compilação dos textos; é o caso de Minas Gerais (que apenas posteriormente disponibilizou os arquivos) e Alagoas. Estes textos estão anexados no site por meio de arquivos conforme a seguinte ordem: o meio de edição (Impresso ou Manuscrito), estado no qual fora publicado (Bahia, Ceará, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo), gênero textual (Anúncio, Cartas: de Leitor, de Redator, Particulares e Oficiais) e século durante o qual fora publicado (XIII, XIX e XX).

Na composição da base de dados para este trabalho, foram feitas algumas alterações nesta ordem. Foi feita uma junção de todos os textos de cada estado (alguns estados continham vários arquivos em documentos únicos de acordo com o tipo de material). Agrupamos os textos com base em alguns critérios, a saber: meio de edição (Impresso ou Manuscrito) e séculos de publicação (XIII, XIX e XX), sendo, em seguida, separados conforme cada tipo textual (*Anúncio*, *Cartas de Leitor*, *Cartas de Redator*, para o cópuz Impresso; *Cartas Particulares* e *Cartas Oficiais*, para o cópuz Manuscrito).

3.1 Cópuz Impresso

Para esse tipo de cópuz, a Plataforma não disponibiliza textos do século XVIII, disponibilizando, somente, dados dos séculos XIX e XX. São três os tipos de textos que compõem o cópuz impresso: Carta de Leitores (CL), Carta de Redatores/Editoriais (CR) e Anúncios (An). A plataforma informa que os autores desses textos são brasileiros (ao menos em sua grande maioria, porque nem sempre essa informação é acessível) provenientes de 12 localidades: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo.

3.2 Cópuz Manuscrito

O cópuz Manuscrito, por sua vez, compõe-se de dois tipos de textos: *Cartas Particulares* (CP) e *Cartas Oficiais* (CO). Os autores desses textos também são brasileiros (ao menos em sua

grande maioria, porque nem sempre essa informação é acessível) provenientes de 11 localidades: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo.

4. Resultados

Tomando a sincronia em análise, compilamos todos os casos de predicados que tomam orações por complemento em posição argumental de sujeito. Dessas construções, selecionamos aquelas com o predicado *parecer*, a fim de obtermos padrões de construções com o *parecer*₄, aquele que instancia o Alçamento. Obtivemos, do compilamento de construções subordinadas substantivas subjetivas, 59 (cinquenta e nove) ocorrências, cujo predicado da oração matriz era *parecer*, agrupados pelo tipo de *parecer*, conforme identificado pelo gráfico a seguir.

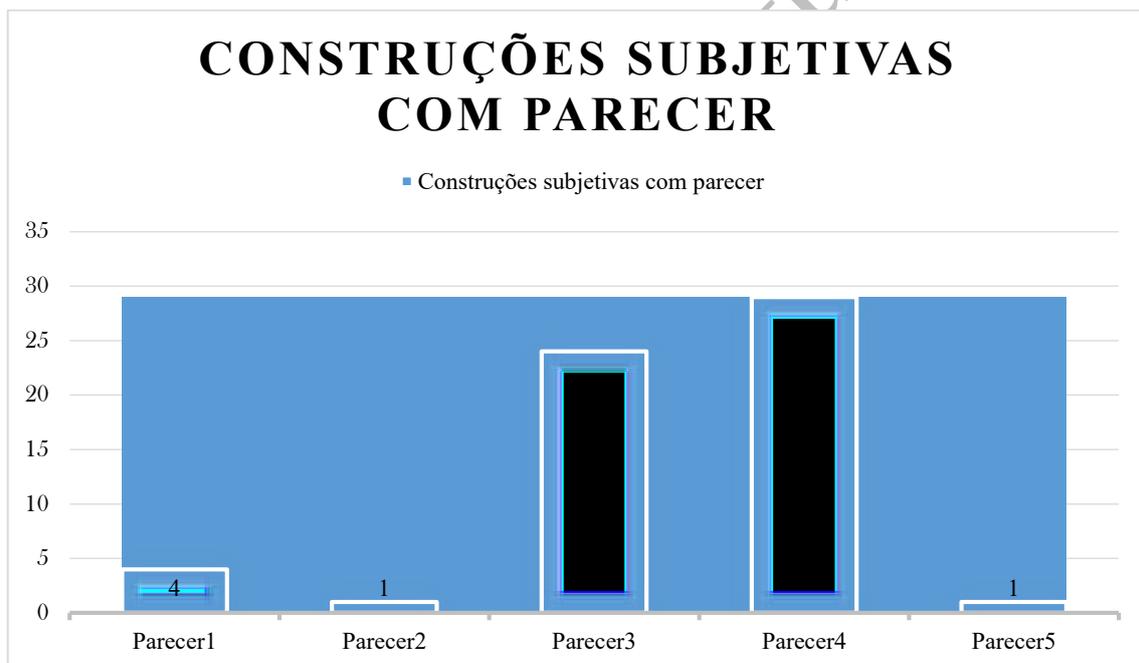


Gráfico 1. Construções subjetivas com *parecer* na sincronia em análise.

As construções com o predicado *parecer*³, modalizador, possibilitam a subcategorização de complementos oracionais finitos e não-finitos, porém, somente com verbo *ser* ou *estar*, o que pode levar a construções com alçamento (04 ocorrências), sem alçamento (03 ocorrências) e construções que não possibilitariam o alçamento (17 ocorrências). A seguir, em (9), apresentamos as construções com constituintes alçados, instanciadas pelo *parecer*₃.

- (9) a. Jose Américo irá lhe mandar o artigo sobre Augusto dos Anjos. Elle pede-lhe alguns condescendentes para elle. Pelo < que > corre a “Era Nova” está entrando na terceira edição | de Augusto dos Anjos. **Jose Americo parece que será encarregado | desta edição.** Aqui fico a espera de sua [folha]. (CM/ MAN/ CP/ PE/ 20, p. 729)
- b. A situação está tão grave que se a gente, andan- | do na rua, depara-se com um policial, fica re- | zando, pedindo a Deus que ele se distancie. | Porque, como diz o velho adágio | “antes só que mal acompanhado”. **O Coman- | do da PM parece não estar tendo meios para | conter a situação.** (CM/ IMP/ CL/ CE/ 20, p. 138)
- c. Sobre a sahida do *ministro* da Fazenda, é hoje opinião corrente| que ella não se dará,| estando entre os que isso affirmam.| O Casimiro, e tudo leva a crer que elle permanecerá,| a vista dos novos negocios a resolver e **da situação de| Matto Grosso, que parece se ter agravado** o Telegram|ma do “Correio da Manhã” de hoje dá como revolucio-|nado o *ministro* de Santa Anna do Paranyba, tendo o João| Dantas Coelho, que alli é juiz, soffrido agressão| a tiro. (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 200)

Contudo, construções com o predicado *parecer*₄, epistêmico e derivado, no processo de gramaticalização, do predicado *parecer* que atua como modalizador, possibilitam a subcategorização de complementos oracionais finitos e não-finitos, diferenciando-se do *parecer*₃ por possibilitar a ampliação do tipo semântico do EsCo do complemento oracional: de estativo para todos outros tipos. Encontramos, com o *parecer*₄ construções com alçamento (14 ocorrências), sem alçamento (07 ocorrências) e construções que não possibilitariam o alçamento (12 ocorrências). A seguir, em (10), apresentamos as construções com constituintes alçados, instanciadas pelo *parecer*₄.

- (10) a. Louvei mui- to a tua atitude em dizeres que era inco- veniente ir a festas extranhas; muito embo- ra, eu não esteja na altura de contrafazer os teus interesses. Dizes que eu com tão pou- cos dias de ausencia, **[ele] já parece ter esquecido de ti.** (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 10)
- b. Agora mais do *que* nunca sinto a premencia de você estar comigo. **Minha vida parece *que* agora vai entrar nos eixos** na parte financeira. (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 496)
- c. Sim, velhinho o inverno já vem chegando aqui também. Chove constantemente e **a chuva parece que molha a minha alma,** lavando, limpando... (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 503)
- d. Minha querida **o meu coração parece querer parar** já sente tantas saudades tuas pobrezinho. Porque nos martirizamos nossos corações tanto assim? (CM/ MAN/ CP/ RJ/ 20, p. 890)
- e. E agastado,| sem mais se lemvrar do p[.]o-|testo que queria mandar| transcrever,sahia [.] s. do| cartorio de Antonio Lopes.|Como, pois, afirma hoje s. s.| que Antonio Lopes (CM/ IMP/ CL/ RN/ 20, p. 365)

- recusou-se a tomar-lhe o protesto?|**Mas o Sr. Dr. Guerra parece comprazer-se na acrimonia| e na injustiça.**
- f. O presidente da Câmara, Wellington Xavier é um velho | político esperto que está tem-| tando ser o candidato a pre- | feito depois de Pedro de | Enéas. || **O “burro” parece que não | sabe administrar Maxaran- | guape e está só pensando em | deixar o tempo passar.** (CM/ IMP/ CL/ RN/ 20, p. 375)
- g. Vejo desalentado aumentar cada | vez mais a ousadia dos | **criminosos que | parecem conhecer o estado de espirito do | povo, acovardado e desesperançado.** Por | isso, não escolhem | pessoas, residências | nem locais, para perpetrarem seus assal- | tos à luz do dia, matando sem piedade | um inocente, pela | simples culpa de não | trazer no bolso uma quantia que os satisfa- | ça. (CM/ IMP/ CL/ RJ/ 20, p. 411)
- h. A certa altura, **a Fundação Getúlio Vargas parece | encerrar todo o seu diagnóstico sobre esse quadro | assustador:** “Apesar de todo o esforço governamental, | o ceticismo do | empresariado quanto ao cumprimento | dos tetos de expansão | fixados pelo orçamento monetá- | rio e os reajustes salariais, | que, além da nova | periodicidade agora semestral, também | agregam um | coeficiente supostamente técnico (a | produtividade) | transformado em valor político, contribuem | para | inibir a reversão de expectativa sobre a inflação | futura”. (CM/ IMP/ CR/ RJ/ 20, p. 214)
- i. Paz juntamente aos teus. Até aqui bem, e seguiremos agora 6 | horas a Jequié. arnulpho veio até aqui sem perigo e **[Arnulpho] parece que seguirá bem.** (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 29)
- j. **O dia por em quanto parece não ficar pessimo pela noite,** pois está realmente bellissimo. Os mais passam todos bem. Estimo que você e seus irmãos continuem gosando saude e a | todos enviamos saudades e abraços (CM/ MAN/ CP/ RJ/ 20, p. 817)

De acordo com a literatura sobre o fenômeno, há somente uma construção com Alçamento que pode ser instanciada pelo predicado *parecer*, o ASS. Isso porque dentro da literatura, como bem compilam Silva e Sousa e Koch (2009), assumimos, portanto, uma forte tendência em atestar a inexistência de construções completivas com predicados como, por exemplo, *parecer*, já que o sujeito, nessas construções, viria em posição pós-verbal (*Parece que os convidados não gostaram da recepção*), posição típica do objeto (cf. EMMONDS, 1970; QUICOLI, 1972, 1976; FÁVERO, 1974; KATO, 1981). Para tanto, esses autores postulam, como sujeito de verbos que tomam orações como seus argumentos externos, um item lexicalmente não preenchido (Δ). Dessa forma, há um *slot* para o qual o constituinte-alvo pode ser alçado, ou, como mais bem define a gramática funcional, uma posição na estrutura

argumental que comportaria a codificação do constituinte alvo do Alçamento, como podemos observar em (11).

- (11) a. Δ Parece que **o comando da PM** não está tendo meios para conter a situação.

(Construção sem Alçamento)

- b. A situação está tão grave que se a gente, andan- | do na rua, depara-se com um policial, fica re- | zando, pedindo a Deus que ele se distancie. | Porque, como diz o velho adágio | “antes só que mal acompanhado”. **O Coman- | do da PM parece não estar tendo meios para | conter a situação.**

(CM/ IMP/ CL/ CE/ 20, p. 138)

O item lexicalmente não preenchido na construção em análise (Δ) está codificado em posição à esquerda do predicado matriz, posição típica do sujeito. Em (11b), o SN **o comando da PM**, alvo de Alçamento, aparece codificado nessa posição. Assim como a ocorrência em (11b), os exemplos em (12) apresentam construções em que a encaixada também será codificada em forma reduzida.

- (12) a. A situação está tão grave que se a gente, andan- | do na rua, depara-se com um policial, fica re- | zando, pedindo a Deus que ele se distancie. | Porque, como diz o velho adágio | “antes só que mal acompanhado”. **O Coman- | do da PM parece não estar tendo meios para | conter a situação.** (CM/ IMP/ CL/ CE/ 20, p. 138)

- b. Sobre a saída do *ministro* da Fazenda, é hoje opinião corrente| que ella não se dará,| estando entre os que isso affirmam.| O Casimiro, e tudo leva a crer que elle permanecerá,| a vista dos novos negocios a resolver e da **situação de| Matto Grosso, que parece se ter agravado o Telegram|ma do “Correio da Manhã” de hoje dá como revolucio-|nado o ministro de Santa Anna do Paranyha, tendo o João| Dantas Coelho, que alli é juiz, soffrido agressão| a tiro.** (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 200)

- c. Louvei mui- to a tua atitude em dizeres que era inco- veniente ir a festas extranhas; muito embo- ra, eu não esteja na altura de contrafazer os teus interesses. Dizes que eu com tão poucos dias de ausencia, **[ele] já parece ter esquecido de ti.** (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 10)

- d. Minha querida **o meu coração parece querer parar** já sente tantas saudades tuas pobrezinho. Porque nos martirizamos nossos corações tanto assim? (CM/ MAN/ CP/ RJ/ 20, p. 890)

- e. E agastado,| sem mais se lemvrar do p[.]o-|testo que queria mandar| transcrever,sahia [.] s. do| cartorio de Antonio Lopes.|Como, pois, affirma hoje s. s.| que Antonio Lopes (CM/ IMP/ CL/ RN/ 20, p. 365)

- recusou-se a tomar-lhe o protesto?|**Mas o Sr. Dr. Guerra parece comprazer-se na acrimonia| e na injustiça.**
- g. Vejo desalentado aumentar cada | vez mais a ousadia dos **criminosos** que | **parecem conhecer o estado de espirito do | povo, acovardado e desesperançado.** Por | isso, não escolhem pessoas, residências | nem locais, para perpetrarem seus assal- | tos à luz do dia, matando sem piedade | um inocente, pela simples culpa de não | trazer no bolso uma quantia que os satisfa- | ça. (CM/ IMP/ CL/ RJ/ 20, p. 411)
- h. A certa altura, **a Fundação Getúlio Vargas parece | encerrar todo o seu diagnóstico sobre esse quadro | assustador:** “Apesar de todo o esforço governamental, | o ceticismo do empresariado quanto ao cumprimento | dos tetos de expansão fixados pelo orçamento monetá- | rio e os reajustes salariais, que, além da nova | periodicidade agora semestral, também agregam um | coeficiente supostamente técnico (a produtividade) | transformado em valor político, contribuem para | inibir a reversão de expectativa sobre a inflação | futura”. (CM/ IMP/ CR/ RJ/ 20, p. 214)
- i. **O dia por em quanto parece não ficar pessimo pela noite,** pois está realmente bellissimo. Os mais passam todos bem. Estimo que você e seus irmãos continuem gosando saude e a todos enviamos saudades e abraços (CM/ MAN/ CP/ RJ/ 20, p. 817)

Em todos os exemplos de (12), a oração encaixada é codificada em forma reduzida, perdendo suas propriedades de oração, i.e., nos termos de Noonan (2007 [1985]) torna-se um *non-sentence-like* ou, nos de Lehmann (1988), dessentencializa-se. Isso mostra que em um universo de 14 construções que propiciam o Alçamento dentro da escrita, no português brasileiro, 8 ocorrências seguem os padrões postulados na literatura sobre o fenômeno.

Podemos observar que em todos os exemplos o constituinte alvo de Alçamento é proeminente dentro do cenário cognitivo. Isto significa que ele é tópico, o que motivaria, discursiva e pragmaticamente, o Alçamento. Sobre a importância da saliência cognitiva na estruturação de uma oração, transcrevemos, abaixo, palavras do próprio Langacker.

A gramática Cognitiva assume que é errônea a noção de estrutura subjacente no sentido gerativo, e que as relações de sujeito e de objeto são primeiramente uma questão de proeminência, não de qualquer conteúdo conceptual específico (lógico ou não). Um sujeito é caracterizado como um trajector [*trajector*] de nível oracional, i.e., a figura principal na relação emoldurada, e um objeto, como um ponto de referência [*landmark*] de nível oracional (figura secundária). Prototipicamente, o sujeito é um agente e o objeto, um paciente, mas não há nenhum papel semântico específico ou conteúdo conceptual que um sujeito ou um objeto tenha de assumir. O estatuto de trajector e de ponto de referência é mais bem considerado como a proeminência focal que pode

ser direcionada para qualquer entidade dentro de uma cena. Certos elementos exercem uma atração natural deste status de destaque; notadamente, um agente – ser animado e fonte inicial de energia – tem saliência cognitiva e tende a atrair mais fortemente para si esse status. Essa tendência, entretanto, pode ser anulada, particularmente por razões discursivas. [No caso alçamento de sujeito a sujeito, como em *Don is likely to leave*] De fato, esse participante se assemelhará a um sujeito prototípico mais do que um processo ou uma proposição. (LANGACKER, 1995, p. 24)⁸

Assim, de acordo com Langacker (1995), a construção de uma sentença com ou sem Alçamento depende do modo específico como o falante escolhe estruturar sua conceptualização de uma cena para fins expressivos. Se nenhum participante é particularmente saliente, a localização abstrata da cena é a escolhida, e essa configuração corresponde à construção sem Alçamento. Se qualquer participante da cena descrita na oração completiva ocorre como sujeito da oração principal é por causa de sua saliência, e a esta escolha corresponde a variante com Alçamento.

No que diz respeito ao Alçamento, entendemo-lo relacionado fortemente com o tipo semântico de predicado matriz, isso significa que predicados de modalidade epistêmica favorecem o ASS e a redução da encaixada parece ser facultativa. Dessa forma, construções, como as em (13), configuram-se como casos de Alçamento.

- (13) a. Jose Américo irá lhe mandar o artigo sobre Augusto dos Anjos. Elle pede-lhe alguns condescendentes para elle. Pelo < que > corre a “Era Nova” está entrando na terceira edição | de Augusto dos Anjos. **Jose Americo parece que será encarregado | desta edição.** Aqui fico a espera de sua [folha]. (CM/ MAN/ CP/ PE/ 20, p. 729)
- b. Recebi a tua carta de 28 do corrente, que muito alegrou-me visto eu ter pouca correspondencia tua, ainda bem que **Hilda** (CM/ MAN/ CP/

⁸ Tradução livre do original: “Cognitive grammar claims that the notion of underlying structure in the generative sense is erroneous, and that the subject and object relations are first and foremost matters of prominence, not of any specific conceptual content (logical or otherwise). A subject is characterized as a clause-level trajector, i.e., the primary figure within the profiled relationship, and an object as a clause-level landmark (secondary figure). Prototypically the subject is an agent and the object a patient, but there is no specific semantic role or conceptual content that a subject or object has to instantiate. Trajector and landmark status are better thought of as spotlights of focal prominence that can be directed at various entities within a scene. Certain elements exert a natural attraction for this highlighted status; notably, an agent – being animate and a initial energy source – has intrinsic cognitive salience and tends to attract the stronger spotlight. These tendencies can, however, be overridden, particularly by discourse considerations. [In case of subject to subject raising, such as in *Don is likely to leave*] Indeed, that participant will usually resemble a prototypical subject more closely than does a process or a proposition.” (LANGACKER, 1995, p. 24).

- esta boa, porque **parece que tem mais juízo que a mãe**, a única coisa que entristeceu-me um pouco é tu ficares ahi 15 dias, tú julgas que não tenho coração ou que sou de ferro, eu sou um triste apa-ixonado que se deixa levar pela correnteza do amor, que por amar-te tanto julgo-me um felizardo. RJ/ 20, p. 890)
- c. Agora mais do *que* nunca sinto a premência de você estar comigo. **Minha vida parece que agora vai entrar nos eixos** na parte financeira. (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 496)
- d. Sim, velhinho o inverno já vem chegando aqui também. Chove constantemente e **a chuva parece que molha a minha alma**, lavando, limpando... (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 503)
- e. O presidente da Câmara, Wellington Xavier é um velho político esperto que está tem- | tando ser o candidato a pre- | feito depois de Pedro de | Enéas. || **O “burro” parece que não | sabe administrar Maxaran- | guape** e está só pensando em | deixar o tempo passar. (CM/ IMP/ CL/ RN/ 20, p. 375)
- g. Paz juntamente aos teus. Até aqui bem, e seguiremos agora 6 horas a Jequié. arnulpho veio até aqui sem perigo e **[Arnulpho] parece que seguirá bem.** (CM/ MAN/ CP/ BA/ 20, p. 29)

Dos exemplos levantados, comprova-se que a expressão infinitiva da oração encaixada é um ajuste facultativo para a identificação do fenômeno. Dessa forma, a redução da oração encaixada para a forma infinitiva é opcional e, portanto, o fenômeno é compatível também com oração encaixada na forma finita, como os exemplos em (13).

Isso parece decorrer de uma inter-relação entre Pragmática e Semântica, nas construções com Alçamento. Geralmente, afirma-se, segundo Serdol’boskaya (2008), que o Alçamento não seria semanticamente associado ao verbo matriz. Entretanto, essa afirmação foi refutada mesmo para o inglês (cf. LANGACKER, 1995): a escolha de uma construção com ou sem o Alçamento está fortemente influenciada pela semântica do verbo matriz, conforme os exemplos em (14), retirados de Langacker (1995, p. 5).

- (14) a. I find that **this chair** is uncomfortable.
 a’. Literalmente: Eu acho que essa cadeira é desconfortável.
 b. I find **this chair** to be uncomfortable.
 b’. Literalmente: Eu acho essa cadeira ser desconfortável.

Segundo Langacker (1995), (14a) denota a situação em que o Falante baseia seu julgamento sobre a cadeira em impressões de outras pessoas; enquanto em (14b) o Falante

baseia seu julgamento em sua própria experiência. Consequentemente, para Serdol'boskaya (2008) seria incorreto concluir que a semântica do verbo matriz não desempenha papel algum na escolha de uma construção com ou sem Alçamento. Em algumas línguas, propriedades pragmáticas de alçamento de SN determinam a escolha da construção, e.g., a definitude, a topicalidade e animacidade do constituinte alçado. Portanto, em inglês, a redução é necessária em decorrência de uma alteração na semântica do verbo *parecer* que passa a indicar uma informação evidencial e, não mais, reportativa (quando na contraparte não-alçada).

5. Considerações finais

Dentre as hipóteses sobre o Alçamento dentro da literatura, uma das que mais têm ganhado força é a de que o Alçamento, por envolver um ajuste morfossintático extremamente rígido, seria mais recorrente dentro da modalidade escrita da língua do que da falada. Se partimos a uma comparação desses dados com os de outros autores que descreveram o fenômeno dentro do português brasileiro, vemos comprovada a hipótese: o Alçamento a Sujeito é uma estrutura típica da escrita.

De nossa análise, nem todos os critérios oferecidos por Noonan (2007 [1985]) para identificar o fenômeno de Alçamento aplicam-se consistentemente ao PB. Indo ao encontro do que propõe o autor, há uma manutenção das relações argumentais entre o SN alvo do Alçamento e o predicado encaixado. O ajuste morfossintático de concordância entre SN alçado e o predicado matriz, em princípio, obrigatório para o ASS, deve ser relativizado, na modalidade falada, em razão de a concordância entre sujeito e verbo constituir regra variável no PB; assim como o ajuste morfossintático de caso do SN alçado no domínio da oração matriz, critério que não se aplica, uma vez que o PB não manifesta marcação morfológica de casos nominativo e acusativo no SN.

No que diz respeito à dessentencialização da oração encaixada, o critério parece ser opcional para o ASS, o que se deve ao tipo semântico de predicado matriz: se com predicados avaliativos (ANDRADE, 2013; GONÇALVES; ANDRADE, 2013), a redução é obrigatória, com predicados matrizes de modalidade epistêmica, que favorecem fortemente o ASS, a redução da encaixada é facultativa ou se trata de um tipo apenas aproximado de Alçamento, o que nos leva a ficar com a primeira alternativa.

Diante desses resultados preliminares, atestamos então que, para o PB, o ASS com o predicado *parecer* se configura produtivo nas sincronias em análise, quando consideramos

aspectos mais gerais. Portanto, nem todos os parâmetros morfossintáticos e semântico-pragmáticos propostos por Nonnan (2007 [1985]) são necessários para a definição corrente do fenômeno, tal como a apresentada na literatura sobre o assunto, a qual, na grande maioria, privilegia mais critérios morfossintáticos do que os de natureza semântico-pragmática, fato que nos instiga a prosseguir com a investigação em busca de uma definição mais precisa.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, G. S. **Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica**. 2013. (*mimeo*)
- ANDRADE, G. S. Propriedades tipológicas de Alçamento de SN argumental e suas implicações para o reconhecimento do fenômeno no Português Brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (1): p. 376-389, jan.-abr. 2015.
- CANÇADO, M. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- GIVÓN, T. **Syntax: an introduction**. v.1. Philadelphia: John Benjamins, 2001a.
- GIVÓN, T. **Syntax: an introduction**. v.2. Philadelphia: John Benjamins, 2001b.
- GONÇALVES, S. C. L. **Gramaticalização, modalidade e evidencialidade: um estudo de caso no português do Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). 199 fls. Campinas: Unicamp, 2003.
- GONÇALVES, S. C. L.; ANDRADE, G. S. Alçamento de SN argumental no PB sob perspectiva funcionalista. In: LEITE, C. T.; SILVA, J. B. (org.) **Língua no Brasil: coleta, análise e descrições de dados**. Maceió: EDUFAL, 2013. p. 196-221.
- GONÇALVES, S.C.L. **Banco de dados Iboruna: amostras de fala do interior paulista**. Disponível em <<http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>>. 2007.
- HENRIQUES, F. P. **Construções com verbos de alçamento: um estudo diacrônico**. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística). 2008. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- LANGACKER, R. Raising and transparency. **Language**, v. 71, n.1, 1995, p. 1-62. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/415962>
- LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, John, THOMPSON, Sandra (ed.). **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 275-330. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/tsl.18.09leh>
- MARTINS, A. M.; NUNES, J. Raising Issues in Brazilian and European Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 4.2, p. 53-77, 2005.

MITTMANN, M. M. **Construções de alçamento a sujeito**: variação e gramaticalização. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NOONAN, M. Complementation. In: SHOOPEN, T. (ed.) **Language typology and syntactic description**: complex constructions. Cambridge: Cambridge University Press, 2007 [1985], p. 52-150. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511619434.002>

PERES, J. A.; MÓIA, T. **Áreas críticas da língua portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Ed. Caminho, 2003.

RAPOSO, E. B. P. et al. (orgs.) **Gramática do Português**. vol. 1. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013.

SERDOBOL'SKAYA, N. Towards the typology of raising: a functional approach. In: ARKHIPOV, A.; EPPS, P. (eds). **New challenges in typology**. vol.2. sl: Mouton de Gruyter, 2008.

SOUSA E SILVA, M. C. P.; KOCH, I. V. **Linguística aplicada ao português**: sintaxe. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Artigo recebido em: 07.01.2016

Artigo aprovado em: 13.03.2016

O trabalho com a pontuação em Sala de Apoio: mediações colaborativas e pedagógicas

The work with the punctuation in a Support Classroom: collaborative and pedagogical mediations

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo*
Renilson José Menegassi**

RESUMO: Este artigo aborda as mediações colaborativas e pedagógicas no âmbito de formação contínua do professor de uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná, tomando-se especificamente a situação de trabalho de ensino da pontuação. Ao partir dos conceitos da teoria histórico-cultural e dos pressupostos da pesquisa colaborativa, buscou-se orientar e acompanhar a prática de um professor de SAALP na abordagem da pontuação em sala de aula. A coleta de dados deu-se posteriormente a intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativas com o docente, propiciando-lhe aportes teóricos e discussões orientadas a respeito da pontuação e de seu ensino nas aulas de língua portuguesa. Os resultados apontam que, a partir das ações colaborativas, o professor: a) toma a pontuação como objeto de ensino em SAALP; b) passa a conduzir os alunos a constatar, concluir e pensar acerca da funcionalidade da pontuação no texto; c) reflete com os alunos acerca da importância da pontuação no texto; d) constrói possibilidades de trabalho com os sinais de pontuação, realizando ações que estavam além de suas proposições iniciais.

ABSTRACT: This paper discusses the collaborative and pedagogical mediations in the context of continuous teacher formation practice in a Support Classroom for Portuguese Language Learning (SAAPL, in Portuguese), 6th grade of basic schooling, in the South-Central region of Parana State, taking into account, specifically, the work conditions concerning the issue of punctuation teaching. Based on the historic and cultural approach and on the collaborative assumptions, it was made an attempt to guide and attend the practice of a SAALP's teacher considering the way punctuation was taught in the classroom. The data gathering occurred after some theoretical and methodological interventions with the teacher in a collaborative way, providing theoretical support and guided discussions about the punctuation and their teaching in Portuguese language classes. The outcomes show that, by means of collaborative actions, the teacher: a) takes the punctuation issue as a SAALP's teaching object; b) starts to guide the students to notice, take conclusions and reflect about the purpose of punctuation in the text; c) reflects with the students on the importance of punctuation in the text; d) formulate work possibilities with punctuation marks, performing actions that were beyond his previous approach.

* Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Doutora em Letras. E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

** Projeto de Pesquisa “Escrita e a formação de educadores de língua”, financiado pela Fundação Araucária do Paraná. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Doutor em Letras. E-mail: renilson@wnet.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente contínua. Sala de Apoio à Aprendizagem. Pontuação. Pesquisa colaborativa.

KEYWORDS: Continuing teacher education. Support Classroom. Punctuation. Collaborative research.

1. Considerações iniciais

Uma das questões mais debatidas quando se coloca em pauta o insucesso dos alunos nas avaliações nacionais e internacionais, relaciona-se à formação inadequada ou insuficiente do professor para o trabalho com as habilidades de leitura e escrita. Conforme aponta Costa-Hübes, “[...] compreende-se que o professor bem preparado é fundamental no desenvolvimento do aluno. Se estiver devidamente qualificado para exercer sua função, grande parte do sucesso do aluno pode ser assegurada” (2015, p.27), por isso, a necessidade de debatermos e investirmos na formação do docente, garantindo-lhes condições de estudos.

Ao tomarmos especificamente a formação contínua do professor, percebemos que essa modalidade de formação é alvo de muitas críticas, em virtude do modo como é conduzida e concebida. O Estado da Arte sobre as políticas docentes no Brasil, realizado por Gatti, Barreto e André (2011), identificou que as ações de formação contínua no país constituem-se geralmente de realização de oficinas, palestras, seminários e cursos rápidos, presenciais e a distância, oferecidos pelas secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, de pesquisa ou privadas, prevalecendo-se uma concepção de formação transmissiva, portanto, sem trazer grandes efeitos na constituição de um professor consciente, crítico, criativo e autônomo. Também, Imbernón (2010) afirma que há, nesse processo, muita formação e pouca mudança, pois ainda predominam propostas de formação e formadores que exercem uma orientação autoritária e uniforme, com predomínio de uma teoria fora de contexto, aplicável a qualquer situação e distante de problemas práticos reais. Nessa mesma linha, Loureiro assinala que ocorre no sistema de formação contínua em curso uma evidente “desarticulação com as reais necessidades criadas pelas mudanças no sistema educativo” (1997, p. 151), o que não traz contribuições para a constituição de sujeitos ativos e transformadores da escola.

As pesquisas indicam, assim, que há necessidade de se repensar a formação contínua do professor, de modo a não mais compreendê-la como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, etc., de conteúdos ou técnicas, desvinculados das urgências do contexto escolar, mas como uma ação de imersão na realidade, de flexibilidade e transformação da prática.

Nesse sentido, Silveira (2009) aponta a importância de se delimitar, junto aos professores, objetivos nítidos para cada formação e que essa não ocorra esporadicamente, mas de forma contínua, contemplando momentos de acompanhamento da prática docente de maneira particular, no cotidiano das escolas e das salas de aula. Trata-se, portanto, de produzir ações *com* os professores, não somente para os professores.

Em consonância com essa perspectiva, diversos autores, como Ibiapina (2008) e Magalhães (2002; 2004; 2007), têm apontado a pesquisa colaborativa como uma ferramenta adequada para ser utilizada na formação contínua do docente, visto que se entende essa modalidade de pesquisa como um processo de coconstrução de conhecimentos em que o pesquisador, como par mais experiente do processo, intervém no próprio espaço escolar, diagnosticando problemas e propondo desafios, reflexões, mudanças, de modo que o professor participante conscientize-se das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo e, dessa forma, desenvolva a sua autonomia docente (PIMENTA, 2005; JESUS *et al*, 2005). Nas palavras de Magalhães, a pesquisa colaborativa refere-se a

Um espaço em que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem podem ser relacionadas às escolhas efetuadas na prática e, em que, ambas teorias e práticas podem ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas através de resoluções colaborativas, isto é, através de negociações (MAGALHÃES, 2002, p.48).

A pesquisa colaborativa encontra seus fundamentos principais na teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994), na qual se concebe que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, evidenciando-se, assim, o papel do *outro* como mediador colaborativo do processo de construção dos saberes. Desse modo, a mediação colaborativa caracteriza a relação dialógica dos sujeitos – do pesquisador com o professor colaborador – no processo de análise, reflexão, decisão, redimensionamento, organização, planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas na sala de aula.

A partir desses pressupostos, este artigo aborda as mediações colaborativas e pedagógicas no âmbito de formação contínua do professor de uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua – SAALP, tomando-se especificamente a situação de trabalho de ensino da pontuação. Selecionamos a SAALP em virtude de que as ações educativas nesse contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita, conforme discutido por Angelo e Menegassi (2013a; 2013b; 2014), sendo a orientação para o conteúdo pontuação um

dos aspectos mais urgentes. De acordo com Gedoz e Busse, “o uso adequado dos sinais de pontuação é um dos elementos indispensáveis para a elaboração de textos coesos e coerentes e que atendam a uma função social definida” (2014, p.243), entretanto, evidencia-se a escassez, ou mesmo a ausência, de atividades nas quais os sinais de pontuação são tomados como recursos linguísticos necessários à (re)construção do(s) sentido(s) do texto (LEAL; GUIMARÃES, 2002). Sendo a pontuação um dos aspectos que contribui para a coesão das ideias e para a orientação do leitor é desejável que esse conteúdo seja trabalhado em SAALP para que o aluno, na situação de leitura e produção escrita, aprenda a avaliar os efeitos de sentido instaurados em diferentes textos, a partir dos sinais de pontuação, como também a organizar as informações do texto de forma coerente e coesa.

Assim, pretendemos com este artigo refletir a respeito do trabalho do professor de língua portuguesa com a pontuação em SAALP, debatendo alguns conceitos da teoria histórico-cultural, vinculando-os aos pressupostos da pesquisa colaborativa no âmbito da formação docente contínua.

2. A teoria histórico-cultural e pesquisa colaborativa: algumas aproximações

A partir dos aportes da teoria histórico-cultural, compreendemos que nos espaços de relações interpessoais no contexto da formação docente contínua, na dinâmica interativa com os outros sujeitos – que podem ser os colegas, o formador, o pesquisador, os alunos, a equipe pedagógica – o professor aprende a organizar os próprios processos mentais, torna-se consciente desses processos, constrói conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula. Isso porque, para essa teoria, as funções psicológicas superiores (FPS), como a capacidade de estabelecer relações, comparar, refletir, conscientizar-se das coisas, tomar decisões, têm origem social e histórica, isto é, consolidam-se nas experiências e participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros sujeitos.

Realçamos, para a situação de formação do professor, o processo de tomada de consciência – FPS, o dar-se conta de algo, conforme conceituado por Vygotsky (2000), pois entendemos que, para o professor constituir-se como um sujeito autônomo, crítico e criativo, é necessário conduzi-lo a perceber algo que não percebia antes. De acordo com esse teórico, ao tomar consciência de um erro ou de uma dificuldade cognitiva, o sujeito passa a ter mais chances de controlar esse erro ou essa dificuldade, bem como adquire maiores condições de buscar uma solução para o problema. E essa tomada de consciência não surge individualmente,

ao acaso, mas é decorrente das interações entre as pessoas, segundo Castro e Alves (2012), em estudo sobre o conceito de consciência em Vygotsky (2000):

A relevância das relações sociais para o desenvolvimento da consciência, na perspectiva vygotskiana, é latente. Pois, para ele, a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que só pode se realizar no indivíduo na medida em que este passa a se relacionar consigo próprio do mesmo modo como se relaciona com os outros, no contexto de uma determinada cultura. Sendo assim, segundo esta concepção, a consciência não pode surgir para os seres humanos, senão mediante uma relação social historicamente constituída e culturalmente determinada (CASTRO; ALVES, 2012, p.10).

O desenvolvimento das FPS – como a tomada de consciência, concebidas, então, como a reconstituição no plano pessoal das funções intrínsecas às relações sociais nas quais cada ser humano encontra-se envolvido, depende fundamentalmente do processo de mediação – processo que caracteriza a relação do ser humano com o mundo. Essa relação acontece por intermédio de um elemento de intervenção, portanto a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada, auxiliada por esse elemento (OLIVEIRA, 2006). Trata-se de um movimento onde “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (VYGOTSKY, 1994, p. 53).

No que se refere aos elementos intermediários, Vygotsky faz a distinção entre instrumentos concretos/materiais e instrumentos psicológicos, os signos e os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita, as obras de arte, os mapas, os esquemas. Os primeiros possuem uma função mediadora orientada externamente, para fora, isto é, servem como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, proporcionando transformações nos objetos; constituem “um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (VYGOTSKY, 1994, p.72-73); os segundos apresentam função mediadora orientada internamente, para dentro, dirigindo-se para o controle do próprio indivíduo; “a essência de seu uso consiste em os homens afetarem *o seu comportamento* através dos signos” (VYGOTSKY, 1994, p.72, grifos nossos), constituindo, nos termos de Leontiev (1978), a real fonte do desenvolvimento humano.

Assim, os instrumentos podem promover o desenvolvimento do indivíduo, auxiliando no processo de internalização, a qual é definida por Vygotsky (1994, p. 74) como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Baquero (1998, p. 35), ao comentar a definição de Vygotsky, conceitualiza a internalização “como criadora da consciência e não como

receptora de conteúdos externos”. Portanto, ao internalizar uma função, passar de um plano a outro, o sujeito não a transfere para sua consciência, mas a reorganiza de modo particular, reconstrói-a internamente por meio de interações sociais face a face, mediadas, o que o conduz à apropriação da função e ao desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, três estágios constituem o processo de internalização: 1º) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; 2º) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”; 3º) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 75). Na formação contínua do professor, entendemos que a internalização dos conhecimentos necessários à prática docente não corresponde, então, a uma assimilação individual, imediata, direta e passiva de teorias e modelos didáticos apresentados em eventos isolados de capacitação, mas decorre de uma interiorização progressiva, duradoura, sedimentada, de operações inicialmente constituídas na interação com os pares. É nesse sentido que a pesquisa colaborativa pode ser uma ferramenta produtiva no âmbito da formação contínua, promovendo crescimento pessoal e profissional do docente. Nessa modalidade de investigação e formação, o pesquisador e o participante entram em uma relação colaborativa, interpessoal, para problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, para produzir significado e conhecimento que, ao serem internalizados, lhes possibilitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, provocando mudanças na cultura escolar e o desenvolvimento do professor (PIMENTA, 2005).

As relações interpessoais, no processo colaborativo, são propiciadas por instrumentos mediadores específicos, em que a linguagem ocupa um lugar central, dentre os quais destacamos as sessões reflexivas, que assumem “o papel de conduzir o outro através da reflexão crítica de suas ações, questionando e pedindo clarificações sobre escolhas feitas” (MAGALHÃES, 2007, p.188). Essas sessões constituem-se, assim, em um jogo de linguagem que permite a transformação dos processos interpessoais em processos intrapessoais: os participantes envolvem-se em um diálogo para compartilhar constatações e problemas, debater e confrontar pontos de vista, discutir elementos que interferem no trabalho docente, perceber sentidos e significados que cada um apresenta às experiências – ações que permitem a eles construir internamente a gênese do seu próprio significar, consolidando novas FPS (IBIAPINA, 2008).

A noção vygotskiana de que os instrumentos mediadores auxiliam no processo de internalização, promovendo o desenvolvimento do sujeito, remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceituada como “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Segundo Vygotsky, é no nível de desenvolvimento potencial – NDP, nas funções mentais em processo de maturação, que a intervenção colaborativa dos sujeitos mais experientes é mais transformadora, instigando progressos que não aconteceriam de modo espontâneo. Nas palavras do teórico,

(...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ela não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p.116-117).

No âmbito da pesquisa colaborativa, no contexto de formação docente contínua, o conceito de ZDP mostra-se pertinente para demonstrar que exercer a função de pesquisador-colaborador implica assistir o professor, propiciando-lhe subsídios, demonstrações, instruções e recursos de modo que o torne capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem auxílio.

Um dos mecanismos que pode intervir no NDP do professor em formação, propiciando o seu desenvolvimento, é a imitação. Para Vygotsky (1994), numa atividade coletiva ou sob orientação do outro, por meio da imitação, as pessoas podem fazer muito mais coisas, indo além de suas próprias capacidades. Oliveira (2006), ao elucidar essa noção, explica que, para Vygotsky, imitar não é copiar, mas ressignificar de modo próprio aquilo que é constatado nas relações interpessoais:

A imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizado como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível intersíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo) (OLIVEIRA, 2006, p.63-64).

De modo a realçar a participação ativa e criadora do aprendiz nas relações com o objeto do conhecimento, no domínio da pesquisa colaborativa, preferimos denominar de experiencição construtiva do que imitação a atividade em que o indivíduo interage com as experiências do outro, reelaborando internamente o que observa externamente, pondo em curso funções que estão na ZDP. Ao realizar a experiencição construtiva, o professor em formação desenvolve-se dentro da vida intelectual dos que a cercam.

Ao tomarmos essas discussões, que têm como cerne o conceito de ZDP, emergem as relações entre aprendizagem e desenvolvimento nas reflexões vygotskianas. Saliente-se que aprendizagem, em Vygotsky, corresponde também a ensino. Conforme elucida Oliveira (2006), o termo em russo utilizado por Vygotsky para se referir à aprendizagem é “obuchenie”, que denota “processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas” (OLIVEIRA, 2006, p.57). Para Vygotsky,

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.
(...) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (VYGOTSKY, 1994, p.118).

Assim, na sua acepção, o aprendizado/o ensino orienta e estimula processos de desenvolvimento que, ao longo do processo de internalização, se tornarão inerentes às FPS consolidadas nos indivíduos.

A partir dos conceitos de internalização e de ZDP, conforme destacados por Vygotsky, chegamos à noção de apropriação. Na visão de Smolka (1992), em muitas abordagens teóricas, o termo apropriação é usado como sinônimo de internalização, dizendo respeito ambos ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; já em outros trabalhos há uma acepção diferenciada para o processo de apropriação.

De acordo com Hila (2011, p.52), “na realidade, muito embora Vygotsky tivesse se detido em compreender o processo de internalização, é com Leontiev que esse processo, denominado por ele agora de apropriação, chega a categorias mais explicativas”. Em uma das passagens da obra “O desenvolvimento do psiquismo” – cujo eixo de investigação é a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, numa ampliação às ideias de Vygotsky –, Leontiev

diferencia apropriação de adaptação, ressaltando que “a atividade do animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia” (LEONTIEV, 1978, p.167). Assim sendo, uma das características da apropriação, exclusiva da espécie humana, consiste no fato de que esse processo é decursivo da atividade do homem em seu ambiente sócio-cultural, distinguindo-se da adaptação do animal ao meio, a qual é delimitada em sua herança genética.

Duarte menciona três outras características da apropriação, assinaladas por Leontiev: 1) “a apropriação é um processo sempre ativo” (DUARTE, 2004, p.50), necessita que o indivíduo desenvolva em si mesmo as propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem, criando novas FPS; 2) “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (DUARTE, 2004, p.50), ou seja, a relação entre o indivíduo e a história é mediatizada pela apropriação dos produtos culturais, sínteses da experiência humana; 3) “tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo” (DUARTE, 2004, p.51); assim, é no interior das relações concretas com outros indivíduos que se dá a apropriação dos resultados da história social e, conseqüentemente, a própria constituição do indivíduo como ser histórico. Nas palavras de Leontiev (1978, p.275), “o processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas”.

A terceira característica da apropriação, apontada por Duarte (2004), traz à tona, também, a concepção de processo educativo. Segundo Leontiev,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, menos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo

é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Assim, a educação, que se dá pelas relações mediadas, interpessoais, constitui-se como elemento definitivo para que o indivíduo se aproprie do conhecimento e das atividades humanas que circulam em sociedade.

Ao discordar da definição de apropriação como uma questão de posse, de domínio, individualmente obtidos, Smolka (2000) amplia a discussão acerca do conceito, retomando o conceito de internalização proposto por Vygotsky:

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo.(...) Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo *apropriação* poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma ‘de fora’ (de algum lugar) e de alguém (um outro). (...) No entanto, o termo *apropriação* está permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais. O termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético. Dentre os muitos usos em campos diferentes, ele se torna forte na pesquisa recente em psicologia, particularmente com os trabalhos de Leontiev (1981, 1984) e Bakhtin (1981, 1984) (...) O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, ‘a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção’ (Marx e Engels 1984, p. 105) (SMOLKA, 2000, p.28, grifos da autora).

Destacamos a partir desses apontamentos três outras características do processo de “tornar próprio”: o “fazer e usar instrumentos”; a possibilidade de “transformação recíproca de sujeitos e objetos”; “a constituição de modos particulares de trabalhar/ produzir”. Assim, a apropriação se dá pelos instrumentos, destacando-se, principalmente, os instrumentos simbólicos, os signos, os quais, ao serem internalizados e apropriados e postos novamente nas relações interpessoais, geram a transformação do próprio sujeito e dos objetos culturais.

Nesta pesquisa, valemo-nos dessas propriedades da apropriação, conforme sugeridas por Leontiev (1978), Duarte (2004) e Smolka (2000), não a tomando, portanto, no sentido usualmente empregado como “ato pelo qual nos apoderamos, para dele fazer nossa propriedade

individual, do que não pertence a ninguém ou a toda a gente” (LALANDE, 1999, p.83), mas como uma atitude de ressignificar e desenvolver em si próprio aquilo que acontece no social, nas relações com o outro, de modo a impulsionar o desenvolvimento do indivíduo. Nessa perspectiva, para que o professor pudesse apropriar-se dos conhecimentos necessários à prática docente em SAALP, transformando as palavras alheias em palavras próprias (BAKHTIN, 2003 [1979]), tornou-se necessário inseri-lo em atividades coletivas, em práticas sociais mediatizadas pelos instrumentos e signos criados socialmente.

3. Metodologia

Abordamos as mediações colaborativas e pedagógicas no âmbito da SAALP. O Programa Sala de Apoio à Aprendizagem consiste em uma política educacional que foi instituída em 2004, no Estado do Paraná, com o intuito de propiciar a efetivação e a proteção ao direito que os alunos do Ensino Fundamental têm de obter uma educação de qualidade, resolvendo ou minimizando suas dificuldades de aprendizagem e estendendo seu tempo de escolaridade. Nos termos da Resolução nº 208/04 – da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, que implementou o Programa, a SAA consiste em uma iniciativa pedagógica “para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª série [6º ano] do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de leitura, escrita e cálculo” (Art. 1º). Os alunos incluídos no Programa frequentam aulas de Língua Portuguesa e/ou Matemática no contraturno, participando de atividades em prol da reversão do insucesso no aprendizado dos conteúdos dessas disciplinas.

Caracterizado como participante e colaborador da pesquisa, o professor, com quem trabalhamos durante as ações colaborativas, é graduado em Letras: Português e Inglês e Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Com 17 anos de atuação na rede estadual de ensino, como professor de Português e de Inglês e como vice-diretor e diretor de escola, o professor colaborador afirmou, em entrevista que nos foi concedida no início da investigação, que não tinha experiência em SAALP, como também não tinha frequentado cursos destinados ao programa.

No decorrer da pesquisa, o professor teve um papel crucial. Além de conceder entrevistas, colaborar com a geração de informações, de materiais e permitir a gravação de suas aulas em SAALP, empenhou-se na realização de leituras, na discussão dos textos teórico-

metodológicos, na reflexão sobre seus procedimentos em sala de aula, bem como na elaboração e aplicação de atividades para os alunos de SAA.

Para verificarmos a situação inicial de ensino e aprendizagem da pontuação em SAALP, coletamos os cadernos escolares dos alunos, participamos de aulas em que o professor trabalhou atividades de leitura e escrita, bem como aplicamos aos alunos questionários de leitura e propostas de produção textual escrita. Esses instrumentos tinham por objetivo inicial constatar que ações colaborativas se fariam necessárias desenvolver junto ao professor para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem no contexto da SAALP.

A partir da análise dos cadernos escolares, notamos que a pontuação é pouco trabalhada, e quando o é, aborda-se o conteúdo a partir da nomenclatura. Nos “recados” deixados pelo professor, após as produções escritas dos alunos, dá-se ênfase aos aspectos de ortografia, negligenciando-se as intervenções nas questões de pontuação, por exemplo, “*Preste atenção nas palavras escritas com J, G, M, N. Leia novamente o texto e você poderá corrigir os erros de escrita*”; “*Antes de entregar o texto, leia novamente, assim vai perceber os erros. Atenção para as palavras com J, G, M, N*”. “*Preste atenção com nomes próprios (cidades, pessoas, etc.) eles são escritos sempre com maiúsculas. Palavras com M, N merecem mais atenção*”. Os exercícios específicos de pontuação, registrados nos cadernos, são voltados aos nomes dos sinais e a função de cada um, por exemplo, ponto de interrogação indica uma pergunta. Há no caderno, também, o registro de um texto sobre a história da pontuação, sem se evidenciar um trabalho de análise dos efeitos resultantes do uso de uma marca de pontuação no texto ou de orientação de como usar os sinais na produção escrita. Nas aulas que presenciamos, o conteúdo não foi trabalhado; apenas durante a leitura de fragmentos de texto, em voz alta, realizada pelos alunos, o professor chamava a atenção da classe, mencionando algumas vezes: “*respeitem os sinais de pontuação na hora da leitura*”.

Percebemos, por meio da aplicação dos questionários, formulados com base nos descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2009), bastantes dificuldades dos alunos no uso dos sinais de pontuação. Na questão que buscava investigar se o aluno sabia identificar o efeito de sentido do uso da pontuação no texto, verificamos que 55% dos alunos da SAALP apresentaram respostas insuficientes, não adequadas, demonstrando que eles não sabem analisar a pontuação a partir de uma perspectiva discursiva e funcional.

Texto: “O cão e o lobo”, de Esopo

Questão: No início do texto, na frase “Puxa, cachorro!”, o ponto de exclamação

sugere:

- (A) que o lobo ficou admirado com o estado físico do cão.
- (B) que o lobo fez um pedido ao cão.
- (C) que o lobo fez uma pergunta ao cão.
- (D) que o lobo deu uma informação ao cão.

Nas produções escritas, também são perceptíveis as dificuldades dos alunos no conteúdo, como demonstra o Quadro 1, que sintetiza a situação inicial da SAALP investigada, no que se refere ao emprego dos sinais de pontuação em um texto narrativo produzido a partir do seguinte comando: *“Escreva uma história que tenha como tema a mentira ou a verdade. Pense num cenário e invente personagens (pode ter animais, reis, princesas...). Crie um enredo bem interessante. Sua história deve ter como finalidade transmitir um ensinamento às crianças”*.

Quadro 1. Emprego da pontuação em SAALP.

Situação inicial do emprego da pontuação em SAALP	Número de alunos da SAALP que estão nessa fase – total de 10 alunos participantes	Porcentagem
1 – Não há marcas de pontuação no texto.	4	40%
2 – Uso de alguns pontos no decorrer do texto.	3	30%
3 – Uso de alguns pontos e de alguns espaçamentos de parágrafos.	3	30%
4 – Uso de pontos, espaçamento de parágrafos e de vírgulas, mas nem sempre de maneira adequada.	0	0%
5 – Uso de uma variedade de sinais de pontuação: pontos; vírgulas; pontos de interrogação; travessões e dois pontos nos discursos diretos, ainda que com algumas inadequações.	0	0%
6 – Uso da pontuação de forma convencional.	0	0%

A partir do quadro apresentado, podemos observar que 40% dos alunos ainda não percebem e não sentem a necessidade de empregar os sinais de pontuação; não veem esses recursos como marcas de organização, conexão e segmentação do texto escrito, embora já tenham passado por pelo menos quatro anos de escolarização básica. Como exemplo disso, citamos um fragmento da produção escrita do aluno D5, o qual traz como título o início da

narrativa, apresenta um espaçamento de parágrafo após esse título, demonstrando que tem noções de que é necessário segmentar o texto, mas ainda não sabe como fazê-lo.

Era uma vez um rei mendiroso

Ele morava em um castelo muito lindo mas o rei nunca saia do castelo por que mentia pras pessoas lá do castelo ele não tinha amigos neh mulher era muito socinho só tinha as pessoas que trabalhav-ão no castelo mas ele só mentião pros que trabalhavão no castelo mas ele ia no quarto dele e escrevia um monte de coisas como quem tiver mais de dois filh-os um vai preso pode ser branco moreno rico pobre e mandou um do castelo colocou no reino cuando as pessoas lerão ficaram espantada e foram conversar com ele cuando xegaram lá e falaram com ele mas falou é mendira todo mundo ficou bravo mas ele neh ligou as pessoas se reunirão pra seguestar o rei Jesper(...) – (D5)

Para os alunos enquadrados na situação 2 – 30% dos alunos – a pontuação já se mostra em algo observável. Eles sabem que precisam usar marcas de pontuação no texto, mas ainda não dominam uma variedade de sinais; assim, usam unicamente os pontos finais, como aluno M15.

Era um precidente metirozo

Ele pronetia varias coisas. umdia ele prometeu uma rua nova com afato e ele não fez e a rua ficou ceio de buraco. e da quatro ano ele vai e da ele falou que ia fazer rua nova casamento escola e os povo falo nós não caímos neca denovo e ele valo não agora e vedade da i eles falaram vamos endora e ele foram embora. (...) – (M15)

Os que estão na situação 3 – 30% do total – já começam a perceber que a pontuação está a serviço da organização do texto, pontuando o texto com mais frequência, com os pontos finais, e usando parágrafos para fragmentá-lo visualmente.

O homem e o cachorro

Era uma vez um homem que foi viaja para São Paulo ele não tinha dinheiro para o táxi e não para come comida e ele em controu um cachorro na rua e o homem pegou o cachoro para ele e o homem achou um emprego para ele.

E o homem coprou uma casa prá ele pró cachorro e o homem não tinha dinheiro pra copra comida para o cachoro. (...) – (B1)

Observamos que outros sinais de pontuação, como vírgulas, pontos de exclamação, pontos de interrogação, travessões e dois pontos, não são utilizados pelos alunos, embora a

maior parte tenha produzido narrativas com discursos diretos, que requisitam o emprego dessas marcas.

Essas constatações nos evidenciam a necessidade de intervenções na formação do professor com o desenvolvimento de ações colaborativas específicas para a abordagem da leitura, da escrita e de questões inerentes à escrita, como a pontuação. Partindo de Mendonça (2003), entendemos que o estudo de tópicos gramaticais, na etapa entre a formação e o desenvolvimento do leitor e produtor de textos (MENEGASSI, 2010), etapa em que estão os alunos da SAALP, só adquire sentido se servir ao aprofundamento das habilidades de leitura e escrita ou, em séries mais avançadas, como objeto de conhecimento numa perspectiva de reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

Com base nos pressupostos da pesquisa colaborativa (JESUS *et al.*, 2005; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2007), buscamos orientar as ações do professor da SAALP, assessorando o professor a avaliar, redimensionar e planejar o ensino dos processos de leitura e de escrita e de questões específicas da escrita, como ortografia, pontuação e coesão. Seleccionamos, para este momento, a abordagem referente à pontuação, visto que esse conteúdo é pouco discutido no processo de formação do professor (LEAL; GUIMARÃES, 2002), entretanto, consiste em um dos aspectos em que os alunos da SAALP mais apresentam dificuldades.

Para o momento das ações colaborativas voltadas especificamente à pontuação, propusemos ao professor a leitura do artigo “Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação”, de Silva e Brandão (2005). No texto, as autoras criticam a visão distorcida de que os sinais de pontuação servem para indicar o tamanho das pausas que deverão ser dadas na leitura em voz alta. Esclarecem que a pontuação consiste em recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e coerência textual, servindo, portanto, para orientar o leitor. Ao defenderem que a escola busque estratégias para transformar a pontuação em algo “observável” para a criança, levando-a a refletir sobre o emprego dos sinais de pontuação, as autoras apresentam e discutem os resultados da aplicação de algumas atividades de pontuação realizadas com alunos de uma 3ª série de ensino fundamental (atualmente 4º ano), que apresentavam dificuldades quanto ao uso dos sinais na produção de textos escritos.

Juntamente com o artigo, o professor recebeu um roteiro de discussão, com propostas de estudo das concepções de pontuação em voga na escola e de análise de atividades pertinentes

para o ensino da pontuação em SAALP. Algumas propostas do roteiro são apresentadas no decorrer da próxima seção.

Os materiais foram entregues ao professor uma semana antes da primeira sessão reflexiva para a discussão acerca do trabalho com a pontuação em SAALP. Solicitamos que o professor realizasse a leitura do texto, refletisse e respondesse as questões propostas no roteiro, para que, posteriormente, debatêssemos nas sessões. Os seguintes objetivos conduziram a realização dos encontros: (a) refletir a respeito das práticas usuais de ensino de pontuação; (b) discutir as dificuldades dos alunos de SAALP nas questões de pontuação; (c) debater atividades e procedimentos para o ensino da pontuação em SAALP. Foram realizadas duas sessões reflexivas, com duração de 50 min cada uma, as quais foram gravadas em vídeo e ocorreram na biblioteca da escola, na hora-atividade do professor.

4. Da mediação colaborativa à prática em SAALP

Os primeiros pontos debatidos com o professor colaborador, nas sessões reflexivas, versaram sobre as fases do domínio da pontuação e as práticas usuais de abordagem da pontuação em sala de aula. A discussão foi orientada pelo texto de Silva e Brandão (2005) e pelos seguintes questionamentos, presentes no roteiro de discussão:

- 1) As autoras Silva e Brandão, baseando-se em Carvalho e Baraldi, apontam seis fases pelas quais a criança passa até chegar ao domínio da pontuação (cf. p.122). Em que fase encontram-se os alunos do contexto da SAALP?
- 2) “A vírgula serve para um descanso ou respiradinha”; “no ponto se dá uma parada maior”. Segundo as autoras, essas explicações, muitas vezes correntes na escola, são adequadas? Por quê?
- 3) As autoras elencam algumas atividades para o ensino da pontuação. Quais dessas atividades parecem ser apropriadas para a SAALP?

Na conversação a respeito da primeira questão, o professor comentou que os alunos geralmente chegam à SAALP na fase 1, quando “a pontuação não é observável; portanto, não aparece no texto que as crianças escrevem” (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 122); ou na fase 2, em que “aparecem pontos finais e vírgulas colocados de forma convencional. Às vezes em cada linha do texto” (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 122). Mostrou-nos o comando de produção e o texto produzido pelo aluno L26, dizendo: *“Olhe... o L26 já melhorou muito... muito mesmo... desde que comecei a trabalhar aquelas atividades de leitura... as respostas completas... ele não*

conseguia nem produzir frases completas... lembra?... mas ele tem muitas dificuldades ainda... aqui é bem claro que ele está fase 2... já aparece algum sinal de pontuação... letras maiúsculas... pontos finais... alguma vírgula... mas não lugar certo...". Observemos a proposta e a produção escrita do aluno L26:

Reescreva a história, acrescentando as informações abaixo.

- Acrescente mais um personagem.
- Invente nome para os 3 personagens.
- O que aconteceu com cada um deles.
- O que aconteceu com o urso.

As aventuras

Um certo dia tres meninos sairão para se aventurar e no meio do caminho,
Emcontrarão um urso e o João subil na árvore e o Matels ce fingil de morto e o
Dolglas,
Pegol um pedaco de pal e disse, eu despisto ele e voces vam buscar a juda, rápido eu
não vol aguentar munto tempo
Eos ou tros buscarao ajuda e o seu pai veio e deu um atirou e espantol o urso e ele foi
embora, e eles forão para casa.

Percebemos que o aluno fragmenta visualmente o texto em frases isoladas, incompletas; não sabe usar os parágrafos, os pontos finais e as vírgulas de forma convencional, como também não sabe utilizar sinais de pontuação específicos para fazer a distinção entre a voz do narrador e a voz de personagens, nos discursos diretos, reafirmando a necessidade de que a pontuação constitua-se como um dos eixos do trabalho em SAALP.

Ao solicitarmos que o professor nos informasse acerca da fase em que se encontram os alunos da SAALP no que se refere ao domínio da pontuação, buscamos fazer com que ele visualizasse os problemas reais desse contexto, tomando consciência desses problemas e verbalizando-os, dizendo ao *outro*, para, então, ensiná-lo a exercer em sala de apoio uma prática de mediação que possibilite interferir na ZDP do aluno, desenvolvendo-lhe a consciência acerca dos mecanismos de pontuação.

Assim, após a análise e reflexão concernente à situação inicial da SAALP no que se refere à pontuação, partimos para a discussão da metodologia de ensino desse conteúdo em sala de aula:

Episódio 1

Pesq. – Como você trabalha a pontuação em sala de aula?

Prof. – Eu sempre trabalho no texto do aluno... no caso da SAA eu procuro trabalhar

individualmente... aqui nesse texto pra falar a verdade eu não corriji a pontuação com ele porque... eu me preocupei mais com esses dados aqui que eu pedi... personagens... o que aconteceu com eles... e também eu me concentrei na ortografia...

Pesq. – Então se fosse trabalhar especificamente com a pontuação... você iria trabalhar no texto do aluno?

Prof. – Sim... eu trabalharia esses diálogos... trabalho né... então trabalho os diálogos... o uso do ponto final... as vírgulas... o que é difícil... é que não tem um jeito só de pontuar... né...

Pesq. – Não sei se você percebeu aqui no texto da Silva e Brandão que elas propõem que a pontuação seja trabalhada como algo a serviço da compreensão do leitor... não como sinais que servem para o leitor descansar na hora que está lendo...

Prof. – (*risos*) – Na verdade... eu sempre falei pros alunos que a pontuação serve para dar uma respirada na hora que está lendo... e já vi que não é bem isso...

Pesq. – Veja que o modo como o L26 pontuou o texto aqui dificulta o entendimento do que ele escreveu... nós só entendemos porque conhecemos as dificuldades dele... porque você o acompanhou no processo de escrita (...) um texto bem pontuado... é um texto legível...

(...)

Pesq. – Outra coisa que as autoras recomendam é que a pontuação seja algo observável para o aluno...

Prof. – Eu vi isso no texto...

Pesq. – Você entendeu essa questão...

Prof. – Acho que o trabalho observando o texto do aluno...

Pesq. – Creio que para a SAALP seria interessante partir primeiro de textos que não sejam os produzidos pelo aluno... pegar fábulas... notícias... contos e analisar com o aluno... os sinais... quais aparecem... como eles aparecem no texto... como são usados... e dedicar momentos específicos para esse trabalho em sala de aula... e depois do aluno ter um pouco de domínio disso... partir para as produções escritas...

Um aspecto que se destaca nesse episódio é a tomada de consciência pelo professor acerca de um procedimento inadequado em sala de aula– “*eu sempre falei pros alunos que a pontuação serve para dar uma respirada na hora que está lendo... e já vi que não é bem isso...*”. Ao partirmos dos pressupostos de Vygotsky (1994), compreendemos que o erro impulsiona o processo de constituição do conhecimento e deve ser mostrado ao professor para sua superação, mediante o nosso auxílio, pois não podemos esperar que sozinho o professor descubra o que errou. Dessa forma, consideramos as lacunas do professor no trabalho com a pontuação, ao serem apontadas, como questões desafiadoras e desencadeadoras de um amplo questionamento do ensino.

Depois do estudo da situação de ensino e de aprendizagem da pontuação, sugerimos ao professor algumas alternativas de atividades para o desenvolvimento em SAALP, levando-se em consideração que, de acordo com os pressupostos de Vygotsky (1994) sobre imitação, dar

oportunidades de escolha ao professor consiste em um instrumento de tomada de consciência e reconstrução, promovendo o processo de aprendizagem.

Atividade 1

Identificar as marcas de pontuação que aparecem no texto.
Observar as marcas utilizadas para diferenciar a voz do narrador da voz do personagem.

A professora pergunta pro Joãozinho:

- Se tivesse quatro moscas em cima da mesa e você matasse uma, quantas ficariam?

- Uma, tia.

- Uma, Joãozinho???

- Claro, professora. A mosca morta. As outras três voariam.

(ZIRALDO. As anedotinhas do bichinho da maçã. São Paulo: Melhoramentos, 1988)

(Atividade sugerida por Silva e Brandão (2005))

Atividade 2

Aprenda a usar os sinais de pontuação

sabemos que as moscas varejeiras são nojentas e trazem doenças no entanto as larvas dessas moscas podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado bioterapia ou terapia larval a bioterapia é o uso de organismos vivos na cura de doenças os principais bichinhos usados na bioterapia são as moscas-varejeiras as sanguessugas as abelhas melíferas

Você deve ter percebido que o pequeno texto apresentado nesse quadro não apresenta nenhum sinal de pontuação. Isso traz dificuldades para que o leitor entenda o que o autor quer informar.

Nessa atividade, vamos ajudá-lo a pontuar adequadamente esse texto, tornando-o mais apresentável e compreensível.

Em primeiro lugar, observe que o texto apresenta quatro informações importantes. Vejamos quais são elas:

1^a) as moscas varejeiras são nojentas e trazem doenças

2^a) as larvas das moscas varejeiras podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado bioterapia

3^a) a bioterapia ou a terapia larval é o uso de organismos vivos na cura de doenças

4^a) os principais bichinhos usados na bioterapia são as moscas-varejeiras, as sanguessugas e as abelhas melíferas

No texto, essas informações podem ser separadas com o sinal do **ponto (.)**. O ponto determina o final de um pensamento, de uma ideia, de uma informação.

Observação importante: para separar os nomes dos bichinhos usados na bioterapia precisamos usar **vírgula (,)**. Uma das funções da vírgula é separar os elementos de uma enumeração (de uma lista de coisas, lugares).

Então, agora reescreva o texto do quadro, pontuando-o adequadamente de modo a facilitar a comunicação escrita. Não se esqueça de que a letra seguinte ao ponto deve ser sempre maiúscula.

Por meio da apresentação dessas atividades, tencionamos, em primeiro lugar, chamar a atenção do professor para o fato de que a pontuação obedece a princípios concernentes a fatores como gênero textual e propósitos de comunicação, requisitando do docente estratégias diferenciadas de ensino. Em alguns gêneros, como a notícia, a reportagem, a divulgação científica – como a que a atividade 2 faz referência, predomina o uso de pontos finais e vírgulas; já nos gêneros em que ocorrem trechos conversacionais, como fábulas, contos e anedotas – como a apresentada na atividade 1, sinais como ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, travessão e reticências tendem a aparecer com maior frequência; em outros gêneros, como em alguns poemas, em alguns anúncios publicitários, a pontuação pode até mesmo não ser necessária (LEAL; GUIMARÃES, 2002).

Apresentamos um fragmento da discussão com o professor:

Episódio 2

Pesq. – Observando esse primeiro texto... nós podemos verificar que alguns sinais são predominantes...

Prof. – Sim... travessão... ponto de interrogação...

Pesq. – Sim... esses sinais são mais específicos da tipologia narrativa... do gênero anedota...

Prof. – É verdade... nas piadas aparecem os discursos diretos... aí tem mais travessão, ponto de interrogação...

Pesq. – Dois pontos... mas o que esses sinais marcam?

Prof. – O discurso direto...

Pesq. – E para o aluno... o que você fala? Que eles aparecem no discurso direto?

Prof. – Acho que sim...

Pesq. – É importante verificar se o aluno... principalmente de SAALP... sabe o que é discurso direto... se ele sabe que o travessão... por exemplo... separa... indica a voz do personagem... mais do que isso ainda... ver se o aluno... como diz aqui o texto sabe a diferença... sabe identificar no texto a voz do narrador e a voz do personagem...

Prof. – Então... aqui o travessão tem a função de separar a voz do personagem da voz do narrador? (*o professor anota a observação no texto*)

(...)

Prof. – É... eu trabalhei lá no começo com os alunos um texto assim... mas eu não fiz isso de destacar essa diferença entre narrador e personagem... parece que fica mais fácil para o aluno... né? E eu trabalhei todos os sinais de pontuação em um texto... parece que é melhor trabalhar alguns sinais de cada vez...

Pesq. – Veja que isso... essa diferenciação... o uso do travessão para separar a voz do narrador da voz do personagem... ajuda o leitor a entender o texto...

Notamos, nessa conversação, que apesar de o professor saber o que é discurso direto, saber pontuar adequadamente os diálogos em um texto, não conseguia verbalizar a função de um sinal, como o travessão, em um discurso direto. Acreditamos que, sem essa capacidade de verbalização desenvolvida, sem ter essa consciência, torna-se difícil que ele oportunize em SAALP um ensino que conduza os alunos à reflexão sobre o emprego dos sinais de pontuação em textos lidos e produzidos, prevalecendo, assim, um ensino cumulativo, de arrolagem e definição dos sinais, sem discussão que propicie a construção de conhecimento.

Podemos observar que, ao longo da conversação, o professor foi conduzido a perceber a pontuação enquanto elemento coesivo, recurso que auxilia o leitor a reconstituir as partes que compõe o texto “[...] o uso do travessão para separar a voz do narrador da voz do personagem... ajuda o leitor a entender o texto...”, desfazendo-se o equívoco que vincula completamente a pontuação à oralização da leitura (LEAL; GUIMARÃES, 2002).

Nos Episódios 1 e 2, a importância da mediação colaborativa na formação do professor se revela: o pesquisador, trabalhando com o professor, questiona, corrige, dá informações, o faz explicar. Assim, em colaboração com o *outro*, o professor verbaliza, toma consciência, questiona e repensa estratégias de ensino.

O professor desenvolveu em sala de aula as atividades que foram sugeridas nas ações colaborativas. Destacamos um fragmento de uma orientação dada a um aluno de SAALP na resolução da atividade 2:

Cena 1

O professor lê a produção escrita do aluno – “(...) as larvas dessas moscas podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado bioterapia. Ou terapia larval a bioterapia é o uso de organismos vivos na cura de doenças (...)”

Prof. – Como se chama o tratamento médico que utiliza as larvas das moscas?

L26 – Bioterapia...

Prof. – Ou?

L26 – Terapia larval...

Prof. – Então... as larvas das moscas podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado...?

L26 – Bioterapia ou terapia larval...

Prof. – Então onde termina a informação? Na bioterapia ou na terapia larval?

L26 – Aqui... (apontando o dedo para o espaço depois de terapia larval)

Prof. – Isso! Se você coloca o ponto depois de bioterapia... você corta a informação... deixa a informação incompleta..... terapia larval não é continuação da informação?

Percebemos que o professor, ao tomar consciência, nas relações interpessoais com a pesquisadora, de que a pontuação é um recurso linguístico para a constituição da textualidade, passa a exercer uma prática de mediação, buscando interferir na ZDP do aluno, desenvolvendo-lhe a consciência dos mecanismos de pontuação, em consonância com a concepção de Vygotsky, o qual orienta que “o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 122).

Dessa forma, o trabalho colaborativo começa a repercutir positivamente nas práticas de ensino da produção escrita em SAALP, ao interrogar as ações rotineiras de escrita em sala de aula em que se priorizava a metalinguagem apenas, ou seja, ensinar os nomes dos sinais de pontuação, a partir de frases isoladas, sem provocar reflexões acerca do uso desses sinais no texto.

O professor produziu e desenvolveu atividades específicas de pontuação, após as sessões reflexivas. Reproduzimos uma dessas atividades e analisamos o desenvolvimento em sala de aula:

- 1) Após a leitura silenciosa do texto “A causa da chuva”, siga as orientações para a próxima atividade:
 - Pinte em vermelho a fala do narrador.
 - Pinte em azul a fala da galinha
 - Pinte em verde a fala da lebre.
 - Pinte em amarelo a fala do sapo.
- 2) Observação importante;
Neste texto ficou evidente a importância dos sinais de pontuação para o entendimento do texto, principalmente o uso do
Quando devemos usá-lo?
- 3) Vamos imaginar que o texto apresenta mais um personagem. Quem poderia ser ele?
Como ele poderia justificar a causa da chuva? Complete o texto com as suas sugestões.
Atenção para o uso dos travessões para separar a fala do narrador da fala dos personagens.¹

Essas atividades buscam trabalhar com o uso do sinal de travessão, em textos narrativos, para indicar o início e o término das falas dos personagens, distinguindo mais claramente essas falas dos comentários do narrador. Para tanto, a proposta do professor é que o aluno

¹Outras atividades de leitura foram oferecidas aos alunos a partir da fábula “A causa da chuva”. Para esta discussão, explicitamos apenas as que estão relacionadas ao uso do sinal de travessão.

inicialmente faça a distinção dos elementos da narrativa por meio de cores, para, então, perceber a presença do travessão na narrativa e refletir acerca de seu uso.

A construção dessas atividades pelo professor demonstrou que as alternativas oferecidas para o professor – atividade 1 e atividade 2, seguidas de reflexão e discussão, nas sessões reflexivas, produziram resultados positivos, corroborando que a imitação (VYGOTSKY, 1994), ou a experiencição construtiva, é um instrumento de reconstrução, desencadeando o processo de aprendizagem, o que confirma a validade de promover no contexto de formação contínua situações que possibilitem a observação e a aplicação reconstrutiva de exemplos e opções práticas.

Chama-nos a atenção que o professor destaca no item “observação importante”: “*Neste texto ficou evidente a importância dos sinais de pontuação para o entendimento do texto*”, diferentemente do que constatamos no diagnóstico inicial, quando o professor afirmava em sala de aula que as vírgulas e os pontos servem para dar uma parada de descanso, para recuperar o fôlego, o que, na visão de Corrêa (1994), corresponde ao equívoco cometido por parte do professor ao tratar os sinais de pontuação como tão somente um recurso auxiliar da fala, como indicativo do tamanho das pausas que devem ser dadas na leitura em voz alta. Ao buscar refletir o travessão como pontuação indicadora da diferenciação entre a voz dos personagens e do narrador, conforme discutido nas sessões reflexivas, a atividade se mostra como uma opção para que o aluno se familiarize com os sinais inseridos nos textos, observando e entendendo o seu uso e a sua função no interior do texto, como recurso a serviço da compreensão do leitor, como apontam Silva e Brandão (2005).

Em sala de aula, o professor direcionou a atividade do seguinte modo:

Cena 2

Prof. – Nós vamos observar agora algo que está muito presente nesse texto que acabamos de ler... e que serve para até orientar melhor a nossa leitura... Nós vamos observar que no texto existe a fala dos personagens// Quem são os personagens? Nós já vimos... temos no momento três... a galinha... o sapo e a lebre... Nós vamos separar a princípio a fala de cada um deles... mas nós temos algumas frases aí no meio do texto que não são ditas nem pela galinha... nem pelo sapo... nem pela lebre... essas outras frases são de um outro elemento que participa da história... eu pergunto... de quem são essas outras frases?

(Silêncio)

Prof. – Todo texto é só fala da galinha... do sapo e da lebre? Ou tem outras falas aí no meio?

(Silêncio)

Prof. – De uma olhadinha lá... no texto... não tem frases que não são nem da

galinha... nem do sapo nem da lebre? Tem ou não tem?

(Silêncio)

Prof. – Vamos pensar lá ‘Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos’// Quem está falando isso para nós?

L23 – Ninguém... o texto...

Prof. – Ninguém... o texto... vocês já viram falar da diferença entre aquele que escreve e aquele que conta a história?

Alunos –(alguns dizem ‘sim’ e outros dizem ‘não’)

Prof. – Aquele que escreve é o autor... aqui... no caso... nós temos lá Millor Fernandes... no livro Novas Fábulas Fabulosas... Rio de Janeiro... Editora Desiderata... 2007... é a fonte... e aí nós temos o nome de quem escreveu...

Prof. – Mas quem está contando o texto... quem está NARRANDO essa história... como que ele é chamado?

Alunos – Narrador.

Prof. – Narrador... muito bem... no narrador.. no texto ele tem um travessão na fala dele... vamos pensar assim? Tem? Tem que olhar no texto... vamos sempre voltar no texto... tem travessão? O travessão é usado para quê? Vocês já me falaram isso...

L23... travessão é usado para quê?

L23 – Pra indicar... é... como que é...?

Prof. – Pra indicar... exatamente... o quê?

L23 – Pra indicar uma fala no texto...

Prof. – Pra indicar a fala de um personagem?

L23 – É!

Prof. – Na fala do narrador tem travessão?

Alunos – Não ...

Prof. – Não...

Prof. – Neste caso aqui... então... a atividade é... nós vamos separar... nós vamos destacar... primeiro... em vermelho a fala do narrador... então eu tenho que separar o que são falas de um personagem... dos três... do que é o trabalho do narrador... quem está contando essa história pra gente... ok? Então... nós vamos pintar em vermelho a fala do narrador... depois em azul a fala da galinha... em verde a fala da lebre... em amarelo a fala do sapo...

Podemos observar que os alunos demonstram dificuldades em perceber o narrador como elemento da narrativa, exigindo do professor a elaboração de pistas, explicações, releitura de fragmentos do texto, solicitação de que os próprios alunos voltem ao texto para verificar a presença do travessão e sua função no texto, elevação do tom de voz – “... NARRANDO...”. Dessa forma, o professor não se preocupa em apresentar meramente conceitos sobre pontuação, mas em conduzir os alunos a constatar, concluir e pensar acerca da funcionalidade da marca de travessão no texto.

Verificamos que o professor inicia a discussão retomando algo que aprendera na sessão colaborativa, nesse caso o papel da pontuação na leitura – “Nós vamos observar agora algo que está muito presente nesse texto que acabamos de ler... e que serve para até orientar melhor

a nossa leitura...”. Entendemos que, ao pôr em palavras o que foi abordado, o docente toma consciência acerca do objeto de conhecimento, ação imprescindível para que tenha controle sobre o processo de ensino do conteúdo em sala de aula.

No decorrer do desenvolvimento da primeira atividade, os alunos precisaram do auxílio constante do professor. Entretanto, as dificuldades foram sendo amenizadas na medida em que eles foram tomando consciência, primeiro de que há diferenças entre a voz do narrador e a voz do personagem e, depois, de que o travessão é pontuação indicadora da voz dos personagens. Essa percepção não se deu somente com a explicação dada coletivamente pelo professor, mas com uma série de eventos, dentre eles: os auxílios prestados individualmente aos alunos; a produção escrita da resposta à pergunta – “Quando devemos usá-lo [travessão]”; a leitura dramatizada do texto; a escrita de respostas referentes à leitura do texto; a criação de um novo personagem e a produção de uma fala para esse personagem – o que consiste numa das características da pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005).

Vejamos três respostas à terceira atividade – com correções ortográficas feitas pelo professor:

“Vamos imaginar que o texto apresenta mais um personagem. Quem poderia ser ele? Como ele poderia justificar a causa da chuva? Complete o texto com as suas sugestões. Atenção para o uso dos travessões para separar a fala do narrador da fala dos personagens.”

A causa da chuva

Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos. Uns diziam que ia chover logo, outros diziam que ainda ia demorar. Mas não chegavam a uma conclusão.

– Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro – esclareceu a galinha.

– Ora, que bobagem! – disse o sapo de dentro da lagoa. – Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas.

– Como assim? – disse a lebre. – Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas d’água que tem dentro.

“– Chove quando o meu pote de comida enche de água disse – o cachorro” (L26)

“– Não é não disse a formiga – chove quando a água da chuva cai no meu formigueiro.” (L23)

“– Chove quando a água do meu rio começa a encher – disse o peixe” (F8)

Nesse momento começou a chover.

- Viram? – gritou a galinha. – O teto do meu galinheiro está pingando. Isso é chuva!
 – Ora, não vê que a chuva é a água da lagoa borbulhando? – disse o sapo.
 – Mas, como assim? – tornou a lebre. – Parecem cegos? Não vêem que a água cai das folhas das árvores?

“ – O meu pote encheu de água disse o cachorro ” (L26)

“ – Ora parecem surdos – não viram que a água da chuva caiu no meu formigueiro. ” (L23)

“Nesse momento o peixe falou:

– Vejam a água do rio está subindo. Isso é chuva!” (F8)

Podemos conferir que os alunos tornam-se mais atentos ao emprego do travessão no texto, evidenciando o domínio desse recurso no início do parágrafo. Porém, L23 e L26 ainda sentem dificuldades em empregá-lo no meio do parágrafo para separar a fala do personagem da fala do narrador, o que demonstra que eles estão em processo de construção desse conhecimento, implicando outras intervenções do professor com novas séries de eventos em que eles possam ir se familiarizando com os sinais de pontuação inseridos nos textos, entendendo o seu uso e função no interior de textos que fazem sentido para eles (SILVA; BRANDÃO, 2005).

Percebemos que as reflexões acerca do uso da pontuação passaram a fazer parte das orientações para a prática de produção escrita na SAALP, foram tomadas como objeto de ensino, como podemos verificar nesses auxílios prestados ao aluno F8, na revisão de uma produção de resposta a uma pergunta de leitura:

Cena 3

(Pergunta: Se você encontrasse um tesouro, o que faria com ele?)

Resposta de F8: Eu iria pagar as contas comprar coisas novas viajar sustentar a casa)

Prof. – Olhe aqui... você citou várias coisas que você iria fazer com o tesouro... O que nós usamos para separar essas coisas?

F8 – Vírgula...

Prof. – E antes de citar a última coisa?

F8 – ‘e’

Prof. – Então arrume isso e não esqueça do ponto final...

Nesses auxílios prestados ao aluno, a pontuação constitui-se como objeto de ensino em SAALP. Para tanto, tornou-se necessário que, nas ações colaborativas, esse conteúdo fosse discutido, assumido como objeto de conhecimento, como também se tornou oportuno proporcionar ao professor alternativas de trabalho para a sala de aula, de modo que ele pudesse

realizar uma experiência construtiva dessas opções e, então, agir de maneira autônoma e consciente.

5. Diagnóstico final

Após as ações colaborativas, verificamos, por meio da aplicação dos questionários, formulados a partir dos descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2009), de forma semelhante aos procedimentos para o diagnóstico inicial, que os alunos da SAALP investigada passam a ter um melhor domínio acerca da pontuação. Na questão que buscava averiguar se o aluno sabia identificar o efeito de sentido do uso da pontuação no texto, percebemos que 100% dos alunos da SAALP apresentaram respostas suficientes, demonstrando que eles sabem avaliar o efeito decorrente do uso da pontuação em dado contexto.

Texto: A formiga e a abelha, de Esopo

Questão: Para que servem os travessões que aparecem no segundo parágrafo?

- para iniciar o parágrafo.
- para separar a fala dos personagens da fala do narrador.
- para deixar o texto mais bonito.
- para iniciar uma pergunta.

Nas produções escritas, os alunos também dão mostras de um melhor desempenho, como evidencia o Quadro 2, que traz uma síntese da situação final do emprego de pontuação em uma atividade de produção escrita, na qual o aluno deveria dar continuidade a uma narrativa que tratava da história de um indiozinho que queria pescar um grande peixe para assim se tornar o chefe da tribo por um dia.

Quadro 2. Emprego da pontuação em SAALP, situação inicial e situação final.

Fases do emprego da pontuação em SAALP	SITUAÇÃO INICIAL Número de alunos e porcentagem – total de 10 participantes	SITUAÇÃO FINAL Número de alunos e porcentagem – total de 8 participantes
1 – Não há marcas de pontuação no texto.	4 (40%)	0 (0%)
2 – Uso de alguns pontos no decorrer do texto.	3 (30%)	0 (0%)
3 – Uso de alguns pontos e de alguns espaçamentos de parágrafos.	3 (30%)	1 (12,5%)

4 – Uso de pontos, espaçamento de parágrafos e de vírgulas, mas nem sempre de maneira adequada.	0 (0%)	3 (37,5%)
5 – Uso de uma variedade de sinais de pontuação: pontos; vírgulas; pontos de interrogação; travessões e dois pontos nos discursos diretos, ainda que com algumas inadequações.	0 (0%)	4 (50%)
6 – Uso da pontuação de forma convencional.	0 (0%)	0 (0%)

A partir do quadro apresentado, podemos observar que 50% dos alunos mostram-se no processo de construção de conhecimentos referentes à pontuação, empregando pontos e espaçamentos de parágrafos.

Outros 50% utilizam uma variedade de sinais: pontos, vírgulas e as marcas específicas de trechos conversacionais.

Constatamos que os alunos da SAALP passam a perceber o uso dos sinais no texto, em virtude do trabalho intenso com esse conteúdo nas sessões reflexivas e na prática em sala de aula, ressaltando-se a necessidade de tornar as marcas de pontuação em elementos observáveis para o aluno e como algo que está a serviço da compreensão do leitor.

6. Considerações finais

Ao observarmos, no início da pesquisa, as dificuldades dos alunos da SAALP no uso dos sinais de pontuação e a ausência de atividades específicas para a abordagem do conteúdo nesse contexto, realizamos, junto ao professor, um conjunto de ações pedagógicas, visando à internalização e à apropriação de conhecimentos.

Constatamos que, a partir das ações colaborativas, o professor: a) toma a pontuação como objeto de ensino em SAALP; b) passa a conduzir os alunos a constatar, concluir e pensar acerca da funcionalidade da marca de travessão no texto; c) reflete com os alunos acerca da importância da pontuação no texto; d) reconstrói de modo próprio possibilidades de trabalho com os sinais de pontuação, realizando ações que estavam além de suas proposições iniciais.

Os conhecimentos acerca da pontuação e de seu ensino foram internalizados e apropriados pelo professor no interior das relações sociais – nas interações com a pesquisadora, com os alunos da SAALP, com os signos e os diversos instrumentos que permearam as ações colaborativas, demonstrando a importância das discussões propiciadas pela escola de Vygotsky (VYGOTSKY, 1994; 1998; LEONTIEV, 1978; 2004) e dos postulados da pesquisa-ação

colaborativa que tornaram as relações entre professor e pesquisadora um espaço de coconstrução de conhecimentos, pondo-se a serviço da constituição da autonomia, emancipação e desenvolvimento do professor.

Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 14:661-688, 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014005000015>

_____. O trabalho docente com a produção escrita do gênero textual resposta na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. *In*: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 7, Fortaleza, 2013. **Anais...** Fortaleza, Editora da UECE/UFC. p. 1-15, 2013^a

_____. Perguntas de leitura na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. 2013b. *In*: IV Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2013, Maringá. **Anais...** Maringá, UEM, p. 1-15.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Língua portuguesa: orientações para o professor**, Saeb/Prova Brasil, 4^a série/5^o ano, ensino fundamental. Brasília: INEP, 2009.

CASTRO, R. F. de; ALVES, C. V. P. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. *In*: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/744/375>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CORRÊA, M. L. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. **Leitura: teoria e prática**. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, ano 13, n. 24, dez. 1994.

COSTA-HÜBES, T. da C. Programa Observatório da Educação e projetos institucionais: incentivo à pesquisa na educação básica. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. da (Orgs.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.p. 19-37.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jun. 2014.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009. Disponível em:

www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf. Acesso em: 20 jun. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEDOZ, S.; BUSSE, S. A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura. In: COSTA-HÜBES, T. da C. *et al* (Orgs.) **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 243-262.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa**. 2001. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2011.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG, 2005. Disponível em http://28reuniao.anped.org.br/textos/minicursos/denise_meyrelles_jesus.doc. Acesso em 13 set. 2014.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 15, nº 01, p. 129-146, 2002.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto Alegre: Porto Editora, 1997. p. 117-159.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

_____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010a.p. 35-59.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 208 de 02 de março de 2004. **Sala de apoio à aprendizagem**.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022005000300013>

SILVA, C. S.; BRANDÃO, Ana C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLKA, A. L. B. 1992. Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, 13, (42):330-334.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622000000100003>

SILVEIRA, A. P. K. da. Formação continuada em língua portuguesa: crenças, expectativas e saberes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3474_1945.pdf. Acesso em: 19 abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole.. [et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

Artigo recebido em: 26.11.2015

Artigo aprovado em: 19.03.2016

Impacto da leitura intensiva em língua inglesa no repertório lexical: uma análise quantitativa¹

Impact of intensive reading over the lexical repertoire: a quantitative analysis

Leidiane Cardoso de Oliveira *
Eduardo Batista da Silva **

RESUMO: A leitura pode servir como fonte de vocabulário para o aprendiz de língua inglesa. Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar o desempenho de aprendizes de língua inglesa, com o propósito de investigar se por meio da exposição continuada a textos escritos com as palavras mais comuns do inglês ocorre aquisição incidental de vocabulário. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) conscientizar professores e pesquisadores a respeito da relevância da leitura na aula de inglês e 2) discutir aspectos quantitativos relacionados ao vocabulário. A fundamentação teórica recorre principalmente às contribuições da Linguística de Córpus e da Linguística Aplicada. Quanto à metodologia, após a seleção dos participantes, foi aplicado um teste conhecido como *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS), que avalia o autorreconhecimento acerca de palavras-alvo. O VKS foi aplicado antes e depois da entrega de 20 textos. No pré-teste, 14,3% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos sujeitos, ao passo que no pós-teste, 66,7% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade deles. Os resultados apontam que as atividades baseadas na leitura visando a prática lexical propiciam um alto índice de aquisição incidental.

ABSTRACT: Reading can serve as a vocabulary source for the English language learner. In this context, this paper aims at analyzing the performance of English language learners, with the purpose of investigating whether there is incidental acquisition of vocabulary after continued exposure to texts written with the most common words in English. The specific objectives are the following: 1) raise awareness among teachers and researchers regarding the relevance of reading in the English class and 2) discuss vocabulary-related quantitative aspects. The theoretical framework resorts to contributions from Corpus Linguistics and Applied Linguistics. Concerning methodology, after the participants were selected, a test known as *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) was applied, which assesses self-recognition of target words. The VKS was applied before and after the 20 texts were delivered. In the pre-test, 14.3% of the target words were known by more than half of the subjects, whereas in the post-test, 66.7% of the target words were known by more than half of them. The results indicate that reading-based activities for lexical practice provide a high level of incidental acquisition.

¹ Este artigo é uma expansão do Trabalho de Curso, desenvolvido pela primeira autora, vinculado ao projeto de pesquisa “Linguística computacional aplicada ao ensino-aprendizagem de língua inglesa”, iniciado na Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Quirinópolis, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva.

* Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna e Estrangeira (inglês) – UFG/Jataí. Professora de língua inglesa em instituto de idioma.

** Professor de língua inglesa na Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Quirinópolis.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Leitura. Vocabulário fundamental. Ensino. Língua inglesa.

KEYWORDS: Lexis. Reading. Fundamental Vocabulary. English Language.

1. Introdução

O aprendizado de uma língua estrangeira requer o desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, subdivididas em habilidades de compreensão/recepção (compreensão auditiva e interpretação de conteúdo escrito) e habilidades de produção (produção oral e produção escrita). Este trabalho volta sua atenção para uma das habilidades de recepção, nomeadamente a habilidade de leitura.

No Brasil e no exterior, existem vários trabalhos realizados nesta área que abordam a aquisição de vocabulário, dentre os quais ressaltamos a investigação realizada por Basso (2007) e por Paribakht e Wesche (1997) que tratam da questão da leitura e analisam os efeitos no léxico dos alunos envolvidos. A presente pesquisa tangencia o mesmo tema, mas procura delimitá-lo de forma distinta, ao explorar uma possível aquisição de vocabulário atrelada à leitura de textos adaptados – com palavras mais frequentes da língua inglesa – para estudantes estrangeiros de língua inglesa. Nesse sentido, este trabalho visa a servir como uma pequena contribuição na temática em tela para estudantes de Letras, professores de inglês, alunos em geral e outros profissionais interessados no assunto.

O intuito desse trabalho é observar o desempenho de um grupo de aprendizes de língua inglesa (estudantes e professores, ambos os grupos ligados à Universidade Estadual de Goiás), com o propósito de investigar se, por meio da exposição continuada a textos adaptados, escritos com as palavras mais comuns do inglês, ocorre aquisição incidental de vocabulário. A aquisição incidental de vocabulário é entendida aqui como aquela que ocorre sem que o aprendiz tenha consciência de que aprendeu, memorizou ou fixou determinado item lexical. Em razão da proposta, a instrução não direciona a atenção para as palavras-alvo, mas, sim, termina por inseri-las naturalmente no material de estudo. A leitura intensiva – caracterizada como uma leitura destinada à informação – de textos informativos pode potencialmente ser usada dentro ou fora da sala de aula.

Os objetivos específicos são os seguintes: conscientizar professores e pesquisadores a respeito da relevância da leitura na aula de língua estrangeira e discutir aspectos quantitativos relacionados ao vocabulário e leitura. Para alcançar os objetivos citados, esta investigação será norteadada por dois problemas básicos: (1) ocorre a aquisição incidental de vocabulário via leitura

intensiva? e (2) a quantidade de vezes que uma palavra ocorre nos textos influencia a aquisição/retenção de vocabulário?

No contexto da sala de aula de língua estrangeira, pode-se aprimorar a língua inglesa via leitura, a fim de manter o aprendiz em contato com conteúdo linguístico do programa pedagógico. Soma-se ao material oficial de um curso de idiomas, por exemplo, um valioso repositório de estudo disponível online contendo uma grande variedade de textos e gêneros, destinado a um público com faixa etária e nível de proficiência diversos.

2. Fundamentação Teórica

A base teórica desse trabalho recorrerá basicamente aos estudos que abordam a Linguística de Córpus e vocabulário.

Por meio do computador, o professor de língua inglesa pode multiplicar sua capacidade de enxergar os fenômenos da linguagem. O computador trouxe a capacidade de armazenar quantidades crescentes de linguagem natural (textos escritos e/ou textos orais), permitindo a observação detalhada de suas partes constituintes. O acervo em questão com linguagem natural pode ser traduzido como sendo um *cópus*, com aplicações diretas na exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas do computador. Uma definição para *cópus* é fornecida por Biderman (2001), segundo a qual *cópus*:

[...] constitui um conjunto homogêneo de amostras da língua de qualquer tipo (orais, escritos, literários, coloquiais etc.). Tais amostras foram escolhidas como modelo de um estado ou nível de língua predeterminado. A análise dos dados lingüísticos de um *corpus* deve permitir ampliar o conhecimento das estruturas lingüísticas da língua que eles representam. (BIDERMAN, 2001, p. 79).

Definido o conceito de *cópus*, podemos definir a área da Linguística que trabalha com *cópus*: a Linguística de Córpus, que se ocupa da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística (BERBER SARDINHA, 2004). Trata-se de uma área que começou a se popularizar no Brasil definitivamente a partir dos anos 1990 e está intimamente ligada ao uso do computador e ao tratamento da língua escrita e falada por meio de ferramentas eletrônicas. O processo de constituição do *cópus* e de geração de listas baseadas em *cópus* contribui para a

descrição da linguagem natural. O estudo de dezenas de gêneros linguísticos, milhares de textos, milhões de palavras, pode resultar na produção de material valioso na área de estudo de vocabulário, transpondo informações sobre a língua em uso como ferramenta de ensino de língua estrangeira, opinião compartilhada por Berber Sardinha (2010), Biber, Conrad e Reppen (2004) e Hunston (2010).

A despeito de a Linguística de Córpus ser marcadamente uma área moderna, antes do advento da informática já existiam pesquisas com córpus. Alguns trabalhos pivotais na área de ensino, feitos manualmente e registrados em fichas, foram desenvolvidos nos anos 1920 tendo como público-alvo aprendizes de inglês como língua estrangeira. A ideia era criar listas de palavras comuns que fossem úteis, das quais os professores pudessem fazer uso em sua aula. Partindo da premissa de que os aprendizes devem ser expostos em primeiro lugar às palavras mais frequentes da língua, estudiosos em diversas épocas vem adaptando e elaborando listas. A despeito da metodologia empregada, as diferentes listas mostram várias palavras em comum, fato esse que induz à crença de que existe, de fato, um núcleo de palavras recorrente e funcionais na língua, cuja prática merece mais cuidado. Tal núcleo de palavras pode orientar o programa lexical da aula de língua inglesa justamente pelo fato de concentrar categorias gramaticais (substantivos, adjetivos, verbos, preposições, etc.) com as quais o aprendiz vai se deparar em uma situação real de comunicação. Nessa linha, Silva (2010, 2011a, 2011b, 2012, 2013) vem apresentando propostas no que se refere ao uso das listas e de vocabulário fundamental na sala de aula de língua inglesa, principalmente no sentido de fomentar o desenvolvimento de materiais adaptados e prática de vocabulário mais frequente.

As listas de palavras frequentes são importantes itens, que devem receber uma maior atenção por alunos e professores de língua inglesa por dois motivos principais: em primeiro lugar, as listas indicam o que é realmente comum na língua e, em segundo lugar, servem como uma referência no que diz respeito ao que o aprendiz precisa saber. Mais recentemente, o propósito de criar listas pedagógicas de palavras voltadas para o ensino acabou sendo facilitado sobremaneira com os recursos informáticos e potência dos computadores. As grandes editoras de material de ensino de inglês já produzem conteúdo há algum tempo baseado em córpus e nas listas de palavras, especialmente dicionários, gramáticas e livros didáticos.

Vale salientar que nossa proposta não tem a intenção de fornecer as listas para os alunos e deixá-los simplesmente com uma série de palavras isoladas e contagens. Nossa proposta toma as listas como um insumo lexical para o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas.

Para tanto, acreditamos que uma abordagem quantitativa aliada à preparação e/ou aplicação de materiais adaptados tenha o potencial de auxiliar aprendizes em uma fase inicial do estudo de uma língua estrangeira. A opção pelas palavras de alta frequência encontra amparo na constatação de que cerca de 2.000 delas ocorrem em todos os tipos de textos e podem equivaler entre 80% a 95% das palavras em um texto qualquer (NATION, 2001).

Sendo o vocabulário um elemento indispensável na aprendizagem de um idioma, concordamos com Leffa (2000, p. 17):

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.

Assim sendo, deduzimos que o léxico necessita de mais destaque nas aulas de língua estrangeira. Independentemente da abordagem pedagógica adotada pelo professor, a comunicação só será concretizada com o uso de vocabulário.

No quesito leitura, um dos obstáculos para uma boa leitura poderá ser um número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz. Ao apresentar as visões de diferentes pesquisadores, no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa, mais especificamente à aprendizagem de vocabulário, trazemos uma perspectiva quantitativa do léxico, útil para a conscientização de pesquisadores e professores que lidam profissionalmente com a linguagem. Outrossim, lançamos luz sobre a aquisição de vocabulário em língua inglesa por meio da leitura intensiva. Nation (2003, p. 42) aponta que a leitura intensiva se aplica a textos curtos, contendo diversas dificuldades na língua. O referido autor explicita que o objetivo desta modalidade é ajudar os alunos a obter prazer pela leitura, ser apresentado à gramática e ao vocabulário, desenvolver a fluência, e, também, desenvolver as estratégias de adivinhação por meio do contexto. Em suma, a leitura intensiva

implica ler um texto que contém uma grande proporção de itens de linguagens desconhecidos. O objetivo da leitura intensiva é dirigir a atenção diretamente as características da língua e do conteúdo e, assim, ela se enquadra na aprendizagem voltada ao idioma. (NATION, 2003, p. 33).

Ainda segundo Nation (2003), os alunos deveriam ler pelo menos um livro de leitura simplificada a cada duas semanas. Isso permite que o vocabulário aprendido não seja esquecido. Além disso, nessa fase de treinamento, o leitor possivelmente vai encontrar pequenas barreiras lexicais em seu percurso, procurar significados, esquecê-los e procurar significados novamente em um ciclo de aprendizado proveitoso. No momento em que estiver lendo algum outro material não adaptado, já terá familiaridade com as palavras-base, podendo dedicar certo tempo, caso necessário, à pesquisa de palavras mais difíceis, justamente aquelas que não são as mais comuns da língua. Um benefício indireto é o hábito pela leitura adquirido nesse exercício, bem como uma maneira direta de internalizar o vocabulário.

Segundo Rodrigues (2004), o ensino de vocabulário não tem recebido um enfoque maior nas aulas de língua inglesa. O vocabulário vem sendo tratado como um agente “coadjuvante” na sala de aula, sendo considerado pelos alunos a maior dificuldade durante as interações verbais. Nesse sentido, os próprios alunos são os primeiros a identificar problemas lexicais como sua maior fonte de problemas na segunda língua, e esta autoavaliação sustentada por grandes coletas de erros mostra, de maneira consistente, que os erros lexicais superam os erros gramaticais na razão de quatro para um. (MEARA, 1984 apud RODRIGUES, 2004, p. 82).

Ao abordar a questão do aprendizado do vocabulário e o que pode ser feito pelo aprendiz, McCarthy (1998) salienta que não é possível ensinar vocabulário o suficiente em um número de horas limitadas de um curso. Nem mesmo os melhores professores do mundo ou materiais de ensino conseguem ensinar tudo que é necessário. Frente ao impasse apresentado, o que professores e materiais podem fazer, além de ensinar vocabulário, é orientar o aprendiz no sentido de torná-lo um aprendiz fora da sala de aula. Ainda segundo McCarthy (1998), um dos segredos para se aprender vocabulário é ler muito fora da sala de aula. À medida em que o aprendiz ganha autonomia, melhor e mais amplo seu vocabulário se torna.

Conforme McCarthy (1998), o bom aprendiz de vocabulário está constantemente pensando sobre a língua em uso e observando a língua em uso. Na leitura intensiva, a oportunidade de pensar e observar a língua em uso encontra-se ao alcance do aprendiz. Os textos são curtos e adaptados com as palavras mais frequentes da língua, fato esse que tende a estabelecer uma aproximação entre o leitor e promover uma naturalidade no processo da leitura. O leitor visualiza as palavras, frases e parágrafos associando significados, mensagens e criando imagens.

Levando em consideração o papel do léxico na aprendizagem de inglês, não seria exagero afirmar que o aprendiz precisa conhecer uma quantidade relevante de itens lexicais, para que possa se aproximar da compreensão principal do texto. Percebe-se, portanto, que a aquisição de vocabulário estabelece uma condição fundamental para capacitar o aprendiz e dotá-lo de condições para que produza e entenda a língua estrangeira.

3. Metodologia

A pesquisa teve como local o câmpus de Quirinópolis, da Universidade Estadual de Goiás. Inicialmente, alunos e professores foram sondados quanto ao interesse em participar de uma pesquisa sobre leitura em língua inglesa em andamento na unidade. Nenhum foi alertado que seria comparado o conhecimento de vocabulário por meio de um pré-teste nem que ao final da pesquisa haveria um pós-teste. Para muitos indivíduos, a existência de uma simples avaliação causa transtornos diversos, fato esse que acarretaria uma influência negativa, constante e indesejada, na leitura.

Na semana seguinte, a análise de nível vocabular em língua inglesa deu-se mediante a aplicação de um teste de nível vocabular chamado *Vocabulary Levels Test*, originalmente desenvolvido por Nation (1993), que averigua o conhecimento dos alunos em torno das 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa. O VLT avalia se o aprendiz tem o vocabulário básico da língua inglesa. O teste apresenta 39 questões de múltipla escolha e, para a seleção dos participantes da pesquisa, foi considerada uma quantidade mínima de 22 acertos, o que equivale a aproximadamente 56% de respostas corretas no teste. Teoricamente, a partir de 22 de acertos no teste, o aprendiz conhece aproximadamente 560 palavras dentre as 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa. A média de acertos observada foi 27.

O objetivo do referido teste de nível vocabular, conforme Nation (2003, p. 27), “é obter um registro o mais exato possível daquilo que os alunos sabem até mesmo no que se refere às palavras que eles ainda não aprenderam completamente”. Silva (2011) enfatiza que “o recurso em questão pode ser explorado para fins didáticos bastante úteis na avaliação do nível de conhecimento lexical de determinado estudante ou grupo”. A versão online do VLT, com as mesmas questões disponíveis no Anexo A, pode ser encontrada em <http://www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/1k/test_2.html>. O VLT foi aplicado no mês de abril de 2012.

Com base no critério mencionado, contamos com 63 participantes, estudantes e professores, dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras e Matemática. Evitamos comparar o desempenho dos grupos participantes (aluno v. professor, ou ainda, curso v. curso). Com efeito, todos os participantes constituem um grupo único. Todos os sujeitos participaram da pesquisa de forma livre e espontânea.

O próximo passo foi optar pelo material que seria aplicado aos participantes. Indiretamente, o material deveria contemplar assuntos interessantes e informativos, que pudessem acrescentar noções de cultura não discutidas de forma sistemática em livros didáticos para aprendizes de língua inglesa. Frente às características da pesquisa, os textos que atendiam aos requisitos iniciais encontravam-se no curso *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners*, idealizado por Quinn, Nation e Millet (2007), cujo conteúdo lexical recorre basicamente às 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa e abordam assuntos variados, no gênero dissertativo. Apesar de a velocidade na leitura ser o foco do *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners*, o curso não foi adotado aqui com essa preocupação em mente. A justificativa para sua escolha e aplicação encontra-se no fato de que o material em questão abriga 20 textos contendo pouco ou nenhum vocabulário fora da faixa das primeiras 1.000 palavras do inglês, e as estruturas gramaticais deliberadamente simples. O *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners* é um curso para aprendizes de língua inglesa cujo objetivo é aumentar a velocidade de leitura do aprendiz. Os autores enfatizam que outras habilidades de leitura e estratégias são praticadas de diversas maneiras e o sucesso com o programa pode levar a benefícios, a saber: aumento da confiança e da eficácia e prazer de leitura.

Na sequência, a seleção das palavras do curso que seriam testadas foi viabilizado com o software de tratamento linguístico, *VocabProfile*, que divide o texto em várias faixas de frequência lexical (oriundas da *General Service List*), fornecendo um perfil lexical. O *software* analisa as palavras de um texto a partir da comparação com seu próprio banco de dados. O resultado é a identificação das palavras e a indicação da faixa de frequência à palavra pertence: K1 (as primeiras 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa), K2 (as próximas 1.000 palavras mais frequentes), AWL (as palavras mais comuns encontradas em textos acadêmicos) e OFF (todas as palavras que não pertencem às faixas anteriores). Silva (2011) menciona que “o *software Vocabprofile* (VP) pode auxiliar no estudo de inglês e merece, portanto, destaque por dinamizar a maneira de olhar textos, seja qual for o gênero estudado”.

	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	549	938	14332	88.92%
Function:	...	...	(7652)	(47.48%)
Content:	...	...	(6680)	(41.45%)
> Anglo-Sax	...	...	(4264)	(26.46%)
=Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...
K2 Words (1001-2000):	127	156	472	2.93%
> Anglo-Sax:	...	...	(272)	(1.69%)
1k+2k			...	(91.85%)
AWL Words (academic):	5	6	11	0.07%
> Anglo-Sax:	...	...	( )	(0.00%)
Off-List Words:	?	155	1302	8.08%
	681+?	1255	16117	100%

Figura 1. Dados linguístico-estatísticos do *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners* fornecidos pelo VP.

Uma vez que a ideia era selecionar para o estudo palavras mais comuns da língua inglesa, o *VocabProfile* serviu para fornecer o perfil lexical dos 20 textos integrantes do curso. Diante da possibilidade de visualizar quais eram as palavras integrantes da faixa K1, procedemos a coleta de 10 substantivos e 11 adjetivos, que não fossem cognatos. Da faixa K2, foram recolhidos 7 substantivos e 6 adjetivos. No Quadro 1, os números entre parênteses indicam quantas vezes a palavra ocorreu nos textos e nos exercícios de interpretação, já tendo sido computadas as ocorrências no plural, quando havia:

Quadro 1. Palavras-alvo selecionadas para o estudo.

10 substantivos	army (17), boat (12), death (10), floor (1), illness (3), sailor (4), ship (23), stone (8), temple (3), war (45)
11 adjetivos	dark (3), dead (9), foreign (13), glad (1), heavy (1), peaceful (3), pleasant (1), pleased (3), safe (4), useful (5), whole (2).

Optou-se por trabalhar com a faixa K1 devido ao fato de os vocábulos pertencerem as 1.000 palavras frequentes da língua inglesa.

As palavras da faixa K2 foram intencionalmente selecionadas para funcionarem como distratores. Até certo ponto, sua inclusão serve para desviar a atenção das palavras da faixa K1. Uma vez que o seriam aplicados um pré-teste e um pós-teste, havia a possibilidade de que alguns participantes desconfiassem de que seriam avaliados posteriormente a partir das palavras presentes no pré-teste e comesçassem a prestar atenção nelas quando recebessem os textos.

Os distratores, elencados no Quadro 2, contribuem para aumentar a lista de palavras no pré-teste, diminuindo as chances de lembrança das palavras do VKS. A frequência dos distratores não é incluída porque não foi avaliada e não constava como objeto de estudo da pesquisa.

Quadro 2. Distratores selecionados para o estudo.

7 substantivos	bowl, cow, gun, island, journey, noise, weather
6 adjetivos	afraid, clever, sad, thick, warm, weak,

Com as palavras em mãos, tivemos condições de elaborar o teste conhecido como *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS). Trata-se de uma proposta de testagem de Paribakht e Wesche (1997) para avaliar o conhecimento dos alunos sobre palavras-alvo. O VKS usa uma escala de I a V para verificar a autopercepção e a demonstração de conhecimento por parte do aprendiz quanto às palavras apresentadas.

CATEGORIAS DE AUTO-RELATO	
I	Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
II	Eu já vi essa palavra, mas não me lembro de seu significado.
III	Eu já vi essa palavra e eu acho que ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
IV	Eu conheço essa palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
V	Eu consigo usar essa palavra em uma frase: _____ (se você fez essa seção, faça também a seção IV).

Indique seu conhecimento das palavras abaixo de acordo com as categorias descritas acima (I, II, III, IV ou V).

afraid	
army	
boat	
bowl	

Figura 2. Recorte do VKS aplicado no pré-teste.

As descrições do autorrelato foram traduzidas do modelo apresentado por Paribakht e Wesche (1997). Como pode ser observado na Figura 2, nas categorias I e II, o aluno não se lembra do significado da palavra. Nas categorias III e IV, o aprendiz consegue se lembrar do significado da palavra e, então, escreve o sinônimo ou a tradução. Na categoria V, o aluno consegue usar a palavra em uma frase, ativando seu conhecimento léxico-gramatical para produzir a sentença. Por conveniência e tratamento dos dados, criamos duas categorias abrangentes para analisar os dados: “não familiaridade com a palavra”, nas qual são inseridas as categorias I e II; e a categoria “familiaridade com a palavra”, na qual as categorias III, IV e

V são inseridas. Por consequência, as respostas errôneas nas categorias III, IV e V foram consideradas como sendo uma resposta da categoria II.

O pré-teste (VKS com distratores) foi aplicado para verificar o conhecimento prévio dos alunos, mais especificamente os substantivos e os adjetivos em foco. Os testes foram corrigidos e os dados tabulados em uma planilha do MS Excel 2013.

A partir desse momento, os sujeitos receberam três textos às segundas-feiras, ao longo de um período de 7 semanas. Todos foram informados verbalmente que poderiam consultar obras de referência em língua inglesa e fazer pesquisas em caso de dúvidas. No tocante à leitura dos textos, poderiam ler os textos de uma só vez ou ler um por dia. Para que os participantes pudessem corrigir as questões de interpretação textual, o respectivo gabarito era deixado à disposição em um local pré-determinado para ser xerocopiado.

Na semana subsequente à entrega dos últimos textos, sem aviso prévio, aplicamos o pós-teste (VKS sem distratores). Após a correção, os dados foram tabulados na mesma planilha eletrônica utilizada no pré-teste.

Vale salientar que, dos 63 participantes de nossa amostra inicial, apenas 46 concluíram a leitura de todos os textos. Dentre os desistentes, vários alegaram ter outros compromissos de trabalho, estudo e pessoais. Apenas os dados dos participantes que se submeteram ao pré e ao pós-teste foram considerados.

Em suma, os procedimentos envolveram as seguintes etapas: revisão bibliográfica, contato com possíveis participantes, aplicação e correção do VLT, seleção dos participantes, escolha do material, utilização do VP, seleção das palavras-alvo e distratores, elaboração das duas versões do VKS, aplicação e correção do pré-teste (VKS com distratores), entrega dos textos, e por último, aplicação e correção do pós-teste (VKS sem distratores).

4. Resultados e análise dos dados

A primeira observação que pode ser feita nos resultados do pré-teste é que a maioria dos itens era desconhecida dos participantes. Em termos percentuais, 85,7% das palavras-alvo eram desconhecidas por mais da metade dos participantes. Por outro lado, 14,3% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos participantes. O desequilíbrio indica que os participantes da pesquisa não tiveram muita exposição às palavras fundamentais da língua inglesa ao longo das séries na escola regular, ou mesmo em cursos de idiomas oficiais.

Dentre as palavras mais lembradas no pré-teste, as palavra-alvo *boat*, *dark* e *war* apresentaram um alto índice de reconhecimento – 28 participantes alegaram conhecer *boat* e *dark*. A palavra *war* foi reconhecida por 24 deles. Nenhum distrator foi analisado porque não faziam parte do escopo da pesquisa.

Algumas das palavras-alvo que provaram estar entre as mais difíceis para os participantes foram *whole*, *pleased*, *illness*, *sailor*, *pleasant*, *useful*, *peaceful* e *army*.

A Tabela 1 mostra os resultados obtidos no pré-teste. A coluna intitulada I+II traz a somatória dessas duas categorias, ambas relacionadas à falta de familiaridade com a palavra-alvo. Da mesma forma, as categorias III, IV e V foram agrupadas porque indicam, em diferentes níveis, conhecimento da palavra.

Tabela 1. Resultados do pré-teste.

	pré-teste	
	I + II	III+IV+V
army	40	6
boat	18	28
dark	18	28
dead	30	16
death	37	9
floor	28	18
foreign	38	8
glad	38	8
heavy	31	15
illness	43	3
peaceful	40	6
pleasant	42	4
pleased	44	2
safe	36	10
sailor	43	3
ship	35	11
stone	33	13
temple	27	19
useful	41	5
war	22	24
whole	44	2

Depois que os últimos textos foram entregues, o pós-teste (VKS sem distratores) foi novamente aplicado. Dessa vez, os distratores não apareceram, uma vez que a intenção era

constatar a retenção das palavras-alvo pertencentes apenas às 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa.

Quanto aos resultados do pós-teste, percebemos uma mudança do perfil de conhecimento. Em termos percentuais, 33,3% das palavras-alvo eram desconhecidas por mais da metade dos participantes. Complementarmente, 66,7% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos participantes. Tal aumento na categoria III+IV+V indica que a intervenção foi capaz de levar à cabo um incremento lexical considerável, em um período relativamente curto.

Dentre as palavras mais lembradas no pós-teste, as palavras-alvo *war*, *temple*, *dark*, *boat*, *army*, *heavy*, *stone*, *dead*, *safe*, *useful*, *ship* e *floor* foram reconhecidas por mais de 30 participantes. A seguir, alguns excertos retirados do *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners* contendo *war*, *temple*, *dark*, *boat* e *army*:

Quadro 3. Excertos contendo as palavras-alvo mais reconhecidas.

*Today, if there is a **war**, reporters go there and we can see it on television or the internet, or read about the story in the newspaper.*

*They leave their families and go to live and study in a **temple**.*

*Everything went well during the first few days of the voyage, but suddenly there was a strong wind and the sky became very **dark**.*

*They came more than two thousand miles in small **boats** from the islands in the middle of the Pacific Ocean*

*His **army** was big and his soldiers were also good at fighting.*

As palavras-alvo que foram problemáticas são *pleasant* e *pleased*, sendo que apenas 11 alunos reconheceram o significado de *pleasant* e 7 alunos reconheceram o significado de *pleased* após as atividades de leitura. A explicação mais provável para esse desempenho pode residir na confusão com a palavra *please* e na crença de que o significado fosse similar.

Vale ressaltar que 35 aprendizes reconheceram o significado da palavra *army*, sendo que apenas 2 alunos foram capazes de empregar o seu significado em sentenças corretas, o que corresponde à categoria V. Isso é explicado porque constitui tarefa mais fácil reconhecer um item apontando sua tradução ou sinônimo que demonstrar seu uso em um enunciado. As habilidades envolvidas acabam sendo bastante diferentes. O acerto da tradução ou do sinônimo não implica domínio da habilidade ativa, de produção linguística.

Algumas das palavras-alvo que provaram estar entre as mais difíceis para os participantes no pós-teste foram *pleased, whole, pleasant, foreign, illness, sailor e peaceful*. Abaixo, excertos com as cinco palavras-alvo de maior dificuldade – e menor reconhecimento:

Quadro 4. Excertos contendo as palavras-alvo menos reconhecidas.

<i>When the king heard about Ni Layonsari he was pleased.</i>
<i>The whole village opens its eyes and goes towards the sea.</i>
<i>The journey to China was pleasant.</i>
<i>Unlike many countries in Asia that fought against their foreign rulers, he did not fight the English and French.</i>
<i>They brought many useful things, like knives, guns and plants but they also brought many bad things like illness.</i>

De acordo com os resultados do pós-teste, na Tabela 2, pode-se constatar que ocorreu maior aquisição incidental e retenção em relação aos substantivos. *army, boat, dark, dead, death, floor, foreign, illness, sailor, ship, stone, temple e war*. Esses resultados ratificam as posições de Paribakht e Wesche (1997) segundo as quais palavras nocionais, principalmente substantivos concretos, com referentes claros, evocam imagens mentais, tornando-as mais fáceis de serem aprendidas e lembradas.

Tabela 2. Resultados do pós-teste.

	pós-teste	
	I + II	III+IV+V
army	11	35
boat	11	35
dark	7	39
dead	13	33
death	21	25
floor	15	31
foreign	29	17
glad	19	27
heavy	10	36
illness	29	17
peaceful	24	22
pleasant	35	11
pleased	39	7
safe	14	32

sailor	26	20
ship	15	31
stone	12	34
temple	6	40
useful	14	32
war	4	42
whole	35	11

Em linhas gerais, os resultados indicam que o número de palavras reconhecidas no pós-teste são muito superiores ao do pré-teste. No pré-teste, as respostas da categoria I+II são predominantemente maior. No pós-teste, há uma inversão a categoria I+II concentra menos respostas. Uma comparação entre o pré-teste e o pós-teste permite concluir que todas as palavras-alvo seguem um padrão melhorado no pós-teste, fato esse que indica uma migração bastante acentuada para as categorias que indicam o conhecimento das palavras (III, IV e V). Mesmo as palavras-alvo menos reconhecidas, revelam uma melhoria geral nas respostas.

Um aspecto importante a ser analisado é o que se refere ao tipo de palavra-alvo que propicia maior aquisição incidental e retenção. As palavras-alvo selecionadas para o presente estudos envolveram propositadamente duas classes gramaticais: *substantivo e adjetivos*.

Comparando os dois testes e transformando os números de acertos da categoria III+IV+V em porcentagem, podemos visualizar na Tabela 3 o aumento geral em pontos percentuais presente após o encerramento da pesquisa. Para a palavra *army*, 13,04% dos participantes alegavam conhecê-la no pré-teste, ao passo que no pós-teste, 76,09% dos participantes alegavam conhecê-la. Foi a palavra com a maior diferença em pontos percentuais, com 63,04 pontos percentuais de diferença – porcentagem de respostas do pós-teste subtraída da porcentagem do pré-teste. As palavras-alvo são elencadas em função do aumento, em ordem decrescente.

Tabela 3. Diferença em pontos percentuais entre respostas do pré e do pós-teste.

	pré-teste	pós-teste	aumento
	III+IV+V	III+IV+V	
army	13.04	76.09	63.04
useful	10.87	69.57	58.70
safe	21.74	69.57	47.83
temple	41.30	86.96	45.65
heavy	32.61	78.26	45.65
stone	28.26	73.91	45.65

ship	23.91	67.39	43.48
glad	17.39	58.70	41.30
war	52.17	91.30	39.13
dead	34.78	71.74	36.96
sailor	6.52	43.48	36.96
peaceful	13.04	47.83	34.78
death	19.57	54.35	34.78
illness	6.52	36.96	30.43
floor	39.13	67.39	28.26
dark	60.87	84.78	23.91
whole	4.35	23.91	19.57
foreign	17.39	36.96	19.57
boat	60.87	76.09	15.22
pleasant	8.70	23.91	15.22
pleased	4.35	15.22	10.87

Em estudo anterior, Paribakht e Wesche (1997) também observaram um aumento acentuado em sua comparação. Apesar de o estudo de Paribakht e Wesche (1997) ter sido realizado com características diferentes e metodologia distinta, os resultados indicados pelos autores quanto ao aumento de reconhecimento lexical apontam um aumento de 40 pontos percentuais para substantivos e 33 pontos percentuais para verbos. As palavras-alvo não eram adaptadas. Basso (2007) também aponta um alto índice de reconhecimento lexical após a leitura de textos, especialmente de substantivos.

É importante salientar que a análise dos resultados comprova um nível considerável de ganho lexical após 7 semanas, decorrentes da leitura e do contato com os 20 textos. Os números positivos podem estar relacionados independente ou conjuntamente aos seguintes fatores, que não se esgotam nesse rol:

- Quantidade de vezes que as palavras-alvo apareceram;
- Consulta ao dicionário durante a leitura dos textos;
- Discussão com colegas a respeito de determinadas palavras ou passagens encontradas nos textos;
- Exercícios de compreensão textual ao final de cada texto no formato múltipla escolha, o que demandava mais atenção na leitura;
- Presença das palavras-alvo nos exercícios de compreensão textual;
- Anotações realizadas no intuito de registrar dúvidas ou vocabulário interessante, que poderia incluir as palavras-alvo;
- Estímulo derivado da curiosidade pela atividade ou da facilidade em lidar com os textos;

- Tempo livre para dedicar-se à leitura, sem interferências;
- Conhecimento prévio na língua estrangeira;
- Desejo de dominar o vocabulário fundamental da língua inglesa;
- Interesse pelos assuntos abordados;
- Simplicidade da tarefa;
- Inferência de significado pelo horizonte de contexto;
- Repetidas leituras de certas partes dos textos.

Dentre os fatores aventados acima como possíveis responsáveis pelos resultados encontrados, a quantidade de vezes que as palavras-alvo ocorreu será testada quanto à sua eficácia. Assim sendo, optamos por utilizar um teste estatístico que pudesse comprovar ou refutar a hipótese de que as palavras que apareciam mais vezes seriam justamente aquelas que registrariam um índice mais pronunciado de reconhecimento no pós-teste. Selecionamos o teste de correlação de postos de Spearman, que permite estabelecer a força de relação entre as variáveis, ou seja, a ideia é identificar o número de vezes em que a palavra ocorreu nos textos tem influência em seu reconhecimento. Aqui, a primeira variável é a frequência da palavra (eixo x) e a segunda variável é o número de participantes que sabem seu significado (eixo y). Tomamos como parâmetro Oakes (1998) e, também, Levin, Forde e Fox (2012) para proceder aos cálculos.

A força de correlação pode ser expressa numericamente usando um coeficiente de correlação (r_s), que varia entre -1 e 1. Quando o coeficiente se aproxima de |1| existe uma alta correlação entre as variáveis, de maneira que o valor de uma acaba influenciando diretamente o valor da outra. Analogamente, se a correlação for 0, a correlação é nula.

A fim de inserir os dados exigidos pela fórmula, organizamos a Tabela 4:

Tabela 4. Tabulação dos dados obtidos a partir do VKS.

palavra	X	posto (X)	Y	posto (Y)	D	D ²
war	45	1	42	1	0	0
ship	23	2	31	11,5	-9,5	90,25
army	17	3	35	5,5	-2,5	6,25
foreign	13	4	17	17,5	-13,5	182,25
boat	12	5	35	5,5	-0,5	0,25
death	10	6	25	14	-8	64
dead	9	7	33	8	-1	1
stone	8	8	34	7	1	1
useful	5	9	32	9,5	-0,5	0,25
safe	4	10	32	9,5	0,5	0,25

sailor	4	11	20	16	-5	25
dark	3	12	39	3	9	81
illness	3	13	17	17,5	-4,5	20,25
peaceful	3	14	22	15	-1	1
pleased	3	15	7	21	-6	36
temple	3	16	40	2	14	196
whole	2	17	11	19,5	-2,5	6,25
floor	1	18	31	11,5	6,5	42,25
glad	1	19	27	13	6	36
heavy	1	20	36	4	16	256
pleasant	1	21	11	19,5	1,5	2,25
						$\Sigma D^2 = 1.047,5$

Fonte: dados da presente pesquisa.

Nota: X representa o número de vezes que a palavra ocorreu nos textos; o posto (X) indica a ordenação decrescente do número de vezes que a palavra ocorreu no texto; Y representa a quantidade de acertos; o posto (Y) indica a ordenação decrescente da quantidade de acertos; D representa a diferença entre o posto (X) e o posto (Y); D^2 representa o valor da diferença ao quadrado; ΣD^2 indica a somatória dos valores da coluna das diferenças ao quadrado, D^2 .

A fórmula para a obtenção do coeficiente é a seguinte:

$$r_s = 1 - \frac{6 \Sigma D^2}{N(N^2 - 1)} \quad (1)$$

Com relação ao valor de N, presente na fórmula acima (1), cabe salientar que corresponde ao número de palavras analisadas, que neste caso, é 21. Dispondo de todos os dados, procedemos a resolução da fórmula com vistas a descobrir o coeficiente de correlação.

$$r_s = 1 - \frac{(6)(1.047,5)}{21(441-1)} \quad (2)$$

$$r_s = 1 - \frac{6.285}{9.240} \quad (3)$$

$$r_s = 1 - 0,68 \quad (4)$$

$$r_s = 0,32 \quad (5)$$

O coeficiente de correlação obtido foi $r_s = 0,32$. Percebemos que existe uma correlação muito fraca entre a variável frequência e a variável reconhecimento. O passo seguinte foi descobrir se essa correlação seria significativa do ponto de vista estatístico. Para tanto, consultamos uma tabela de valores críticos de r_s , levando em consideração os 21 pares de valores analisados (número de ocorrência e número de reconhecimento) e um nível de confiança de 95%.

Para que haja significância estatística, o valor obtido deve ser maior ou igual ao valor crítico indicado por uma tabela específica com valores r_s . Sob as condições expostas, o valor crítico é 0,43. No nosso caso, como o valor obtido ($r_s = 0,32$) é menor que o valor crítico, podemos afirmar, portanto, que na amostra analisada, sob as condições apresentadas, a frequência da palavra não teve implicação direta em sua taxa de reconhecimento.

5. Considerações Finais

Em consonância principalmente com Biber, Conrad e Reppen (2004), Berber Sardinha (2004), Hunston (2010), Nation (2001, 2003) e McCarthy (1998) e Paribakht e Wesche (1997), esta pesquisa procurou apresentar aspectos linguísticos quantitativos e destacar o papel da leitura intensiva em língua inglesa como suporte para a construção e a ampliação de vocabulário. Acreditamos ser importante que o aprendiz desenvolva habilidades de interpretação de texto a partir do vocabulário fundamental para que esteja em contato com a língua estrangeira, em um momento inicial de seu aprendizado. Em um segundo momento, dominando as palavras fundamentais, haverá o aprendizado de outras faixas de frequência, com palavras mais formais – menos comuns. Conforme o exposto, o recorte de pesquisa discutido aqui discutiu o papel da leitura no domínio/conhecimento de vocabulário na habilidade de recepção escrita. Trata-se de um dos muitos passos necessários para, de fato, a consecução do que significa conhecer uma palavra.

No pré-teste, antes da entrega dos textos, 14,3% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos participantes, ao passo que, no pós-teste, 66,7% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos participantes. O reconhecimento lexical teve variações importantes e flutuou entre 10,87 (a palavra-alvo com menor variação – *pleased*) e 63,04 pontos percentuais (a palavra-alvo com maior variação – *army*). De qualquer forma, a melhora evidente e os dados apresentados podem contribuir para que outras pesquisas sejam desenvolvidas tomando como ponto de partida o ensino/prática de vocabulário fundamental da língua inglesa. Consideramos que a aula de língua inglesa orientada e baseada em pesquisas linguísticas já estabelecidas pode proporcionar ao aprendiz uma oportunidade para que seu repertório lexical seja incrementado. De modo geral, cabe ao professor incluir em sua prática atividades para a retenção de vocabulário, propondo rotinas que favoreçam a aquisição. Cabe ao aluno, a tarefa de buscar um incremento de seu repertório lexical.

Com relação às perguntas da pesquisa propostas na introdução do trabalho, seguem algumas considerações. Para o primeiro problema (ocorre a aquisição incidental de vocabulário via leitura intensiva?), pudemos constatar que houve aquisição incidental via leitura intensiva dos 20 textos dissertativos. Os participantes apresentaram um alto grau de reconhecimento de vocabulário após o estudo, o que pode ser comprovado na Tabela 3. A leitura intensiva pode servir como insumo de vocabulário na língua inglesa. Quanto mais o aluno ler, maior tende a ser seu conhecimento de vocabulário. Assim, por conseguinte, quanto maior o conhecimento de vocabulário, maior será a facilidade do aprendiz em interpretar um texto. A leitura intensiva de textos informativos pode ser benéfica porque, além de expor os aprendizes a um grande número de vocabulário comum na língua, também pode potencialmente ser usada tanto dentro da sala de aula quanto fora dela; Quanto ao segundo problema (a quantidade de vezes que uma palavra ocorre nos textos influencia a aquisição/retenção de vocabulário?), tendo como referência única e exclusivamente a amostra do estudo, a exposição múltipla ao léxico não foi um fator determinante na aquisição de vocabulário. O teste estatístico – o teste de correlação de postos de Spearman – mostrou que na amostra em questão não houve uma correlação entre a quantidade de vezes que uma palavra apareceu e seu reconhecimento pelos participantes. Vale destacar que esse resultado, de forma alguma, pode ser generalizado para outros contextos, sob pena de julgamentos errôneos. Nessa amostra, outros fatores (que não foram mensurados) definitivamente tiveram peso e definiram os números positivos atinentes à aquisição do vocabulário.

Conforme discutido, as primeiras 1.000 palavras do inglês são essenciais para os aprendizes que desejam utilizar a língua estrangeira. Assim, é muito importante que os professores saibam qual o conhecimento de vocabulário que os aprendizes possuem e que estejam cientes de como podem ajudá-los sistematicamente a aumentar esse conhecimento. Se os aprendizes não sabem todas as primeiras 1.000 palavras do inglês, vale a pena garantir que tenham a oportunidade de aprender aquelas que não sabem. Um pequeno número de palavras do inglês ocorre muito frequentemente e, sabendo estas palavras o aprendiz tende a reconhecer uma proporção muito grande das palavras correntes em um texto escrito ou falado.

Por maior que tenham sido os cuidados acerca dos procedimentos metodológicos e dos encaminhamentos da pesquisa, encontramos limitações. Uma das limitações dessa pesquisa está no fato de que o número de participantes ter diminuído consideravelmente com o decorrer das semanas. Dos 63 participantes disponíveis no início da pesquisa, 46 continuaram as atividades

até o término das aplicações. Seria interessante verificar se os resultados obtidos seriam diferentes caso a amostragem fosse ampliada e o período de exposição também mais estendido.

Cientes das contribuições que a leitura e os dados advindos de *córpus* podem trazer para a sala de aula de língua estrangeira, professores e pesquisadores dispõem de um suporte de base científica para transformar tais descobertas em benefícios para os aprendizes. Ao entender a linguagem humana também como possibilidades e tendências, temos a oportunidade de concretizar em números nosso uso linguístico. A consequência mais direta de um direcionamento desse tipo está no tratamento empírico subsidiando a exploração teórica.

Referências Bibliográficas

BASSO, J. P. Níveis de conhecimento lexical resultantes da aquisição incidental de vocabulário por meio da leitura extensiva. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 97-126.

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

_____. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. In: VIANA, V. ; TAGNIN, S. E. O. (Org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 301-356

BIBER, D. ; CONRAD, S. ; REPPEN, R. **Corpus Linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUNSTON, S. **Corpora and Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: _____ (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000. p.17-46.

LEVIN, J. ; FOX, J. A. ; FORDE, D. R. Medidas não paramétricas de correlação. In: _____. **Estatística para as Ciências Humanas**. 11. ed. São Paulo: Pearson, 2012. p. 361-385.

MCCARTHY, Michael. Interview. [1998]. Entrevistadores: Ellie Attieh e Kathleen Staub. Disponível em: <<http://www.cambridge.org.br/authors-articles/interviews?michael-mccarthy-ii&id=2460>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

NATION, P. **Vocabulary Levels Test**. 1993. Disponível em: http://www.lex tutor.ca/tests/levels/recognition/1k/test_1.html. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. **Learning vocabulary in another language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Como estruturar o aprendizado de vocabulário.** Tradução Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.

OAKES, M. P. **Statistics for Corpus Linguistics.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998.

PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: COADY, J. ; HUCKIN, T. (Ed.). **Second language vocabulary acquisition.** New York: Cambridge University Press, 1997. p. 174-200.

QUINN, E.; NATION, P. ; MILLETT, S. **Asian and Pacific speed readings for ESL learners.** Wellington: English Language Institute, 2007.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada.** Campinas, v. 45, n. 1, p.55-73, jan/jun 2006.

SILVA, E. B. **Letras de música em língua inglesa: um corpus a ser explorado.** Comunicação apresentada na Semana de Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010. (não publicado).

_____. VocabProfile: uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa. **Domínios de linguagem.** Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 144-159, 2011a. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiodelinguagem/article/view/12397/8060>. Acesso em: 17 mar. 2014

_____. **As listas de palavras na aula de língua inglesa.** Comunicação apresentada no 18º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (Inpla). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, jun/2011b. (não publicado).

_____. **Estudo quantiquantitativo da língua inglesa a partir de software linguístico-estatístico:** interface entre a Linguística de Corpus e o ensino de vocabulário. Comunicação apresentada no 3º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, mai/2012. (não publicado).

_____. **A qualidade léxico-gramatical de redações em língua inglesa escritas por professores de inglês em pré-serviço.** Comunicação apresentada no 5º Encontro de Didática e Formação de Professores (Edipe). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, ago./2013. (não publicado).

ANEXO A – Vocabulary Levels Test**Levels Test (Recognition) Level 1k, Test 2**

Instructions: There are 39 questions. Mark "T" if a sentence is true. Mark "N" if a sentence is not true. Mark "X" if you do not understand the sentence.

1. Two of these are little.



2. You must look when you want to find the way.

3. When someone says, 'What are you called?', you should say your name.

4. There are many ways to get money.

5. All the world is under water.

6. When you keep asking, you ask once.

7. Sometimes people die when they fall off a building.

8. Day follows night and night follows day.

9. Remain here means 'stay'.

10. This is a person.



11. When there is a change of scene, we see a different place.

12. Often means 'many times'.

13. This is a mountain.



14. Every month has a different name.

15. People follow the orders of a chief.

16. Green is a colour.

17. Dirty hands cannot make marks on glass.

18. You need at least five people to make a group.

19. Cars move on a road.

20. You can eat silver.

21. You can see more when you are on a hill.

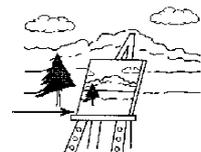
22. Your child will be a girl or a boy.

23. When you are sure, you know you are right.

24. Each society has the same rules.

25. Three examples of food are: shops, homes, and markets.

26. This is a picture.



27. It is good to attack people.

28. Rome is an ancient city.

29. A stream is a small river.

30. When you promise something, you say you will really do it.

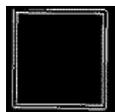
31. Dreams are about things that really happened.

32. When we give a date, we say the day, the month, and the year.

33. It is impossible to live for a long time without water.

34. Very young children drink milk.

35. This is a square.



36. This is a boat.



37. It is a short way from one side to the other side of a wide river.

38. A detail is a small piece of information.

39. A handle is part of our body.

ANEXO B – VKS do pré-teste (com distratores)

CATEGORIAS DE AUTO-RELATO

I	Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
II	Eu já vi essa palavra, mas não me lembro de seu significado.
III	Eu já vi essa palavra e eu acho que ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
IV	Eu conheço essa palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
V	Eu consigo usar essa palavra em uma frase: _____ (se você fez essa seção, faça também a seção IV).

Indique seu conhecimento das palavras abaixo de acordo com as categorias descritas acima (I, II, III, IV ou V).

afraid	
army	
boat	
bowl	
clever	
cow	
dark	
dead	
death	
floor	
foreign	
glad	
gun	
heavy	
illness	
island	
journey	
noise	
peaceful	
pleasant	
pleased	
sad	

safe	
sailor	
ship	
stone	
temple	
thick	
useful	
war	
warm	
weak	
weather	
whole	

ANEXO C – VKS do pós-teste (sem distratores)

CATEGORIAS DE AUTO-RELATO

I	Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
II	Eu já vi essa palavra, mas não me lembro de seu significado.
III	Eu já vi essa palavra e eu acho que ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
IV	Eu conheço essa palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
V	Eu consigo usar essa palavra em uma frase: _____ (se você fez essa seção, faça também a seção IV).

Indique seu conhecimento das palavras abaixo de acordo com as categorias descritas acima (I, II, III, IV ou V).

army	
boat	
dark	
dead	
death	
floor	
foreign	
glad	
heavy	
illness	
peaceful	
pleasant	
pleased	
safe	
sailor	
ship	
stone	
temple	

useful	
war	
whole	

Artigo recebido em: 31.01.2016

Artigo aprovado em: 22.03.2016

Domínios de Lingu@gem

***La Traviata* (Verdi, 1853) sob a ótica da tradução poética: vertendo
“*Un dì felice, eterea*” para o português e o inglês**
***La Traviata* (Verdi, 1853) through the lenses of poetic translation: a translation of “*Un dì
felice, eterea*” into Portuguese and English**

Andréia Riconi*
Davi Silva Gonçalves**

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de tradução da ária “*Un dì felice, eterea*”, escrita por Francesco Maria Piave (1810-1876), presente na obra operística *La Traviata* (1853), composta por Giuseppe Verdi (1813-1901). Para chegar a este escopo, num primeiro momento, traçamos um breve panorama que contextualiza a ópera como gênero musical e textual, bem como tratamos de algumas nuances específicas inerentes a este tipo de produção, que tocam diretamente em nosso trabalho enquanto tradutores. Na segunda parte, trazemos nossas propostas de tradução desta ária para o inglês e português acompanhadas de comentários acerca da atividade tradutória, dos seus desafios e de nossa busca por soluções que levem em consideração o projeto de tradução ao qual nos propusemos e que foi neste trabalho descrito. Nosso intuito, portanto, é o de fazer uma reflexão, com base em teóricos que se debruçaram sobre questões que envolvem literatura e tradução poética e sobre o que, nesse percurso tradutório, optamos por privilegiar.

PALAVRAS-CHAVE: *La Traviata*.
Tradução poética. Tradução comentada.

ABSTRACT: This article aims at reflecting upon the translation of the aria “*Un dì felice, eterea*”, written by Francesco Maria Piave (1810-1876), located within Giuseppe Verdi’s (1813-1901) opera *La Traviata* (1853). Therefore, we have traced, at first, a brief panorama contextualizing the Opera genre as a musical and textual one, besides tackling with some of the specific nuances inherent to such sort of productions, which influence directly our activity as translators. At a second moment, we set forth our translation proposals of this aria into Portuguese and English alongside our observations on the translation process, on the challenges it entails, and on our pursuit for solutions that take the chosen translation project into consideration. Our purpose, thus, has been to discuss our translation trajectory and the aspects we have decided to privilege therein, with the scaffold provided by the theorists whose works focus on issues involving literature and poetic translation.

KEYWORDS: *La Traviata*. Poetic translation. Annotated translation.

O que “diz” uma obra poética? O que comunica? Muito pouco para quem a compreende. (BENJAMIN, W. “A Tarefa do Tradutor”. 1923, p. 203)

* Graduada em Letras Italiano pela UFSC e Doutoranda em Estudos da Tradução na mesma instituição.

** Mestre em Língua e Literatura Inglesa pela UFSC e Doutorando em Estudos da Tradução na mesma instituição.

1. Introdução: O “mundo em si” de *La Traviata* e a “função da arte”

Apesar de suas inegáveis variações, parece ser do conhecimento de muitos que, pelo menos até certo ponto, a música acaba por operar, muitas vezes, através de uma linguagem consideravelmente universal. É também verdade, entretanto, que outras narrativas – além de uma boa parte das narrativas musicais – que dependem em maior grau de um aparato linguístico menos subjetivo (do que narrativas como a poesia, a novela, o romance ou qualquer outra diegese que depende exclusivamente de um aparato textual) podem ser julgadas por muitos como objeto que exige, na maioria dos casos, uma tradução para alcançar públicos distintos. Logo, quando se pensa em narrativas nas quais ambas as situações se interseccionam, emerge daí um paradoxo: a junção daquilo que não se traduz com aquilo que se precisa traduzir. Ou seja, para fins ilustrativos, durante a performance de uma sequência melódica puramente instrumental inexistente, talvez, a necessidade de uma adaptação textual ou contextual para este ou aquele público a priori – o que não quer dizer, de forma alguma, que inexistam por trás daquilo uma narrativa. Afinal de contas a linguagem musical comunica muito, inclusive muito daquilo que reside no campo do incomunicável – enquanto a performance de uma sequência narrativa na qual dialogam música e texto resulta justamente no contrário – na indispensabilidade desse tipo de adaptação.

Todavia, para seguir adiante nesta reflexão, é conveniente que retornemos e nos estendamos um pouco em uma discussão acerca de que tipo de música, texto e contexto são abarcados por este trabalho. Se existe algo intrínseco ao texto poético – categoria na qual as árias indubitavelmente se encaixam – trata-se do ritmo. O ritmo “é em certa medida um mundo em si, considerado mesmo independente do pensamento e da música acompanhada de melodia. Ele representa a ondulação obscura do sentimento e do ânimo antes de confluir em palavras” (HUMBOLDT, 1816, p. 115). É justamente neste mundo em si que reside aquilo que seria incomunicável – esta “ondulação obscura do sentimento e do ânimo” que, para ser acessada, exige certo grau de transcendência inerente ao material poético, e àquilo por ele abarcado. Transcendência que não opera, de forma alguma, de maneira metafísica – pois entendemos a experiência transcendental como aspecto fundamental do material artístico. Isto porque, ao questionar ou modular nossas percepções acerca de objetos que residem muitas vezes além daquilo que vemos, a arte depende de seu paradoxo inaugural: o fato de que ela não se desloca

do físico para o metafísico, ao mesmo tempo em que não se prende puramente àquilo que é claro e objetivo. O que buscamos defender aqui é que a arte não é escravizada pelo concreto, mas tampouco o abandona: ela não nos proporciona uma fuga à realidade, e sim nos oferece novos canais de percepção para nos reinserimos em tal realidade e, quem sabe, propor outras versões dela.

Quando se trata de ópera – objeto deste estudo – a ligação entre os elementos que compõem o todo da produção – dentre eles a melodia, a texto e as vozes – é crucial, uma vez que o resultado da obra consiste na inter-relação entre estas partes. O texto operístico, portanto, se configura como um cenário no qual “aquilo que não se traduz” e “o que se precisa traduzir” encontram a intersecção: melodia e texto precisam estar em consonância para que o previamente não-dito possa, de fato, “confluir em palavras”. Todavia, e como defendem Abbate e Parker ao argumentar que “as palavras, afinal, proveem a história básica; a música então adiciona a essa história impacto e aura” (2015, p. 23), uma certa competição muitas vezes se instaura no seio desta dicotomia. Esta dicotomia acaba por tornar melodia e texto polos hierarquicamente distintos – a primeira ocupando o espaço do daquilo que transcende a superfície do mundo material, enquanto o segundo toma um lugar um tanto periférico, não sendo considerado, muitas vezes, capaz de atingir o requinte de uma obra literária. Logo, é possível defender que nos casos os quais o libreto é escrito com base na música (e não o contrário) existiria a preocupação para com que o texto, digno de manipulação, se encaixasse com a melodia; enquanto a melodia, por sua vez, protegida pela solidez de sua sacralidade, estaria acima de qualquer tipo de preocupação desse gênero.

Essa posição subjugada, na qual o texto do libreto é colocado em alguns contextos, acaba por trazer-nos de volta a um debate bastante recorrente no âmbito do traduzível e intraduzível. Isto porque ela traz à tona a discussão a respeito da utilidade e do espaço que ocuparia a tradução desses textos musicados. Segundo Abbate e Parker (2015, p. 23), existe quem defenda que os textos operísticos devam ser traduzidos, com base na ideia de que a compreensão do enredo e do papel dos personagens é mais importante que o uso específico de determinadas palavras. Entretanto, existem também outros os quais creem que estas tais palavras acabam por ter sua força semântica mitigada quando traduzidas e recolocadas na melodia (argumento ao qual insistem em recorrer muitos dos críticos que questionam o ato do traduzir). Traduzir um texto dessa natureza para dois idiomas de raízes distintas – um latino e o outro saxônico – nos permite testar ambas hipóteses; já que, convidando a narrativa para operar em dois contextos

linguísticos bastante diversos, essa força semântica da ária pode, talvez, nos proporcionar experiências incomparáveis em cada um dos casos. Aquilo que Abate e Parker (2015, p. 23) chamam de “colorido tonal instrumental”, entretanto, permanece lá – ainda que as cores possam vir a ser outras. De acordo com os autores:

São muitos os motivos para essa perda. O fundo musical — a força dos instrumentos, bem como o tipo de música que eles executam — pode suplantá-los, tanto como acompanhar, a voz humana. Os compositores podem também usar as palavras como um tipo de fibra que sustenta a música: nos trechos cantados em coloratura, cascatas de ornamentos vocais sobre uma única vogal aberta reduzem o elemento verbal a um mero som, quase como um colorido tonal instrumental. (ABBATE; PARKER, 2015, p. 23)

Para que tal disputa seja, pelo menos em parte, esclarecida, é preciso levar em consideração que tanto o texto do libreto quanto a melodia orquestrada se encontram e se materializam a partir da voz e da expressividade dos cantores. É fato que na música operística – compreendida aqui como o conjunto dos componentes – o texto, quando externado pela voz dos cantores, pode não ser compreensível em muitas passagens (nem mesmo para os falantes nativos ou fluentes na língua de sua composição). A interpretação levada a cabo por estes cantores se configura, assim, como um dos veículos responsáveis por certo esvaecimento do senso linguístico – por dirimir o sentido em privilégio da eloquência. Em tais casos, a técnica empregada pelos cantores privilegia o efeito sonoro e emocional que a sua interpretação pretende causar, em detrimento de uma articulação verbal que prima mais pelo significado ou pela clareza expressiva das palavras – fato que pode ser facilmente verificado em alguns falsetes de sopranos.

Em contrapartida, é fundamental que os ouvintes de ópera sintam que as palavras e expressões, mesmo aquelas que não compreendem, sejam cantadas de maneira coerente com os sentimentos que emergem neste ou aquele momento narrativo. Ou seja, muitas vezes a expressão emocional da personagem supera o sentido literal do discurso que ela produz, mesmo porque tal expressão consiste também em parte fundamental do seu discurso, em primeiro lugar. Neste caso específico, o efeito linguístico dialoga sucessivamente com o efeito cênico. Para causar um impacto dessa natureza no público, entretanto, não basta que as palavras articuladas sejam meros sons externados com a afinação adequada. É preciso, ao invés disso, que “[...] o significado verbal esteja embutido de alguma forma na ópera, mesmo que o ouvinte nem sempre possa ouvir exatamente quais são as palavras que ocorrem no momento do canto” (ABBATE;

PARKER, 2015, p. 24). No caso específico de *Un dì felice, eterea*, tal efeito pode ser visualizado em variadas situações. Toma-se como exemplo o trecho em que a personagem Violetta Valery canta o verso *amar non so, né soffro*, no qual é difícil que se compreenda exatamente as palavras que ela diz – mesmo que os ouvintes conheçam a letra ou tenham em mãos o libreto. É também verdade, porém, que o sentimento e o desespero intrínsecos à ária e a este verso em especial são, ainda assim, transmitidos – dentre outros motivos, pelos tons altíssimos que a cantora atinge – independentemente dos danos que sua interpretação possam acarretar para a inteligibilidade do texto como um todo.

Nesse contexto, quando se pensa em tradução de ópera, espera-se a produção de um texto capaz de transmitir os elementos tidos como cruciais na construção de todo o senso estético e artístico que envolvem essa arte. A questão, nesse sentido, não reside na tentativa de restituir à tradução o sentido da letra original – e sim na busca de um novo texto capaz de causar nos ouvintes e leitores do contexto de chegada um efeito satisfatório quanto ao que se costuma encontrar em toda e qualquer narrativa que dependa tão intensamente de seus sentimentos para passar a ter algum sentido. Não estamos, todavia, resolvendo a questão ou afirmando que óperas traduzidas podem ou devem ocupar o mesmo espaço (que espaço?) daquelas escritas em seu contexto de partida – nem deve esta ser uma preocupação de quem traduz. Segundo Mário Laranjeira, que é trazido em nosso trabalho como ferramenta de análise e reflexão acerca do processo de tradução, não caberia ao tradutor competir ou considerar o texto de origem algo para o qual ele “deva tender, sabendo, de antemão, que nunca vai atingi-lo. Isso geraria necessariamente uma frustração e uma inferiorização falsas porque [estão] fundamentadas numa falsa visão do que é traduzir e do que é o tradutor” (LARANJEIRA, 2003, p. 36). Admitese, entretanto, que, para além da forma, o sentido – tanto aquele embutido no texto quanto o que permeia sua construção – também é um elemento de deleite a apreciação do texto operístico; daí nossa preocupação com todos estes componentes previamente citados. Ao aceitar o desafio de traduzir um texto que possa vir a ser não somente lido como também cantado, descartamos qualquer possibilidade de entrar em tal competição com o texto de partida – “alcançar o original” está longe de ser parte de nosso objetivo e resultaria, inevitavelmente, nessa “frustração e inferiorização falsas” acerca das quais nos lembra Laranjeira.

Entretanto, antes de partir para nosso desafio tradutório, parece-nos conveniente voltar os olhos para o contexto dentro do qual a obra original emergiu. Sabe-se que, no meio cultural italiano, a ópera há muito ocupa um lugar de destaque; e muitos compositores renomados, como

Gioachino Rossini (1792-1868), Giacomo Puccini (1858-1924) e Ruggero Leoncavallo (1847-1919), dedicaram parte de suas vidas a composições cujas encenações perduram de sua época até a nossa. Um dos nomes mais lembrados quando se fala em ópera italiana, todavia, é justamente o de Giuseppe Verdi (1813-1901), compositor de óperas que se tornariam mundialmente conhecidas como *Rigoletto* (1851), *Il trovatore* (1853) e *La Traviata* (1853). Nascido no vilarejo de Roncole, Verdi desde cedo mostrou sua aptidão para a música e, estando no seio de uma família que o incentivou a seguir seus estudos, pôde ao longo de sua juventude aprimorar seus talentos para a composição. Verdi trata de assuntos que diziam – e ainda dizem – respeito aos sentimentos e angústias humanas, bem como refletiam sobre as dinâmicas e normas sociais do seu tempo. Apesar da evidente relevância de seu legado artístico, responsável por memorá-lo até a posteridade, o compositor foi rejeitado pelo conservatório de Milão – que o definiu como isento de talento musical. Apesar de tal rejeição, Phil Goulding afirma que Giuseppe Verdi e o alemão Richard Wagner podem ser considerados os dois maiores autores de ópera de todos os tempos (1995, p. 269).

No ano de 1853 chega aos palcos italianos uma das mais expressivas obras do compositor, a ópera *La Traviata* (o que, *ipsis litteris*, significaria “A Transviada”), que teve sua estreia no teatro La Fenice, na cidade de Veneza, com libreto escrito por Francesco Maria Piave (1810-1876). A maior fonte de inspiração de Verdi para produzir essa composição se originou, segundo o próprio autor, no sentimento que provou ao ter contato com a obra *A Dama das Camélias* (1848), de Alexandre Dumas Filho (1824-1895). O romance francês narra a história de uma cortesã, que tem sua vida de luxo custeada por figurões da sociedade burguesa. A protagonista, Marguerite e um nobre chamado Armand Duval se apaixonam, mas são impedidos de viver o seu amor em virtude da segregação que era típica da elite social da época retratada. Sabendo da aproximação dos dois, o pai de Armand decide intervir, pedindo que Marguerite se afaste de seu filho, convencendo-a de que a união dos dois resultaria na ruína da família Duval. Coagida pelas imposições sociais de seu tempo, ela acata o pedido. As proximidades entre as obras de Dumas e Verdi são bastante claras: analogamente ao que aconteceu com Marguerite e Armand, Violetta Valery – a cortesã – e Alfredo Germont – herdeiro de família nobre – também se apaixonam e são impedidos de se casar; assim como em *A Dama das Camélias* (DUMAS, 1848), o afastamento de Violetta acontece devido ao pedido do pai de Alfredo, que também a convence de que sua partida seria a melhor solução para o caso dos dois.

Em consonância com aquilo que afirma León Trotski quando este diz que “a criação artística é sempre um retorno complexo às formas antigas, sob novos estímulos, que nascem fora da arte – e é nesse amplo sentido que se pode falar da função da arte, dizer que a arte serve” (2007, p. 144), pode-se concluir que a ópera de Verdi se apossa de “formas antigas, sob novos estímulos” – como demonstrado no parágrafo anterior – para servir a um propósito maior, enfatizando certas questões que, pelas mais diversas razões, dificilmente eram vistas no meio artístico dentro do qual ele se inseria. Isto porque o conservadorismo presente na sociedade da época se reflete com clareza em *La Traviata*, retratado no afastamento e na negação que sofre a protagonista em virtude de sua posição na sociedade – afastamento que, por sua vez, acontece em diferentes níveis: primeiramente na própria negação de Violetta, que não se julga capaz de amar e ser amada, posteriormente na sua fuga motivada pela conversa que tem com o pai de Alfredo e, por fim, com sua morte prematura devido à tuberculose. Se é verdade que “a arte não é um espelho, mas um martelo – ela não reflete, modela” (TROTSKI, 2007, p. 114), seria justo dizer que é propriamente neste ponto que reside parte da grandeza da obra de Verdi, já que ele

[t]em um carinho todo especial pelos desvalidos, pelos rejeitados e pela sociedade tal como Violetta, a quem ele descreve com extremo respeito. Não os condena nem os absolve, apenas os trata de maneira tolerante, generosa, porque os vê como seres humanos, passíveis de erros que os seres humanos cometem (CASOY, 2008, p. 9).

Assim, mesmo inserido em um momento histórico permeado por preconceitos e segregações, Verdi ainda “[...] busca argumentos e personagens de carne e osso” (CASOY, 2008, p. 9). No caso específico de Violetta Valery, a construção da personagem faz com que ela se torne uma espécie de “heroína trágica” (SUHAMY, 1995, p. 123). Adaptar um texto tão polêmico, elevando uma cortesã a um status de protagonista e transformando-a em “vítima” no contexto em que se inseria foi, no mínimo, audacioso. A rejeição que a ópera sofreu do público nas primeiras apresentações, assim, reflete bem esse preconceito que ocupa o cerne da sociedade e da mentalidade burguesas. Entretanto, além das limitações consequentes dessa mentalidade, não devemos ignorar o fato de que o texto com o qual trabalhamos surge em um momento de transição – e boa parte das transições não são compreendidas ou recebidas da melhor maneira. Isto porque, emergindo dentro do cenário pós-romântico italiano, *La Traviata* pertence à uma pletera de produções as quais passam a discutir questões mais evidentemente políticas e sociais – se utilizando de personagens que representam o “homem comum” em

detrimento de figuras reais e/ou mitológicas. Nesse sentido, a narrativa de Verdi parece ser capaz, por fim, despertar nos ouvintes um sentimento de compaixão e empatia para com um personagem específico que pertencia a uma realidade na qual tais sentimentos eram majoritariamente deixados de lado. O preço pago por sua inovação foi, muito provavelmente, a resistência de boa parte do seu público em potencial naquele momento. Ainda segundo Phil Goulding, os primeiros críticos que julgaram a ópera a descreveram como de mau gosto, com vestimentas inadequadas, e defenderam que ela exigia uma imaginação fértil demais por parte da plateia para que esta acreditasse que a soprano de fato estivesse profundamente enferma – isso devido às formas voluptuosas da cantora escolhida; a definição do London Times publicado no dia seguinte à primeira apresentação foi curta e grossa: horrível (1995, p. 275).

Un dì felice, eterea – ária que escolhemos para esse exercício de tradução – consiste em um momento significativo do primeiro dos três atos que compõem a ópera. Nossa escolha se deve ao fato de que esta canção retrata – direta e indiretamente – esses afastamentos de Violetta, bem como traz consigo, ainda que de maneira poética, o peso das imposições sociais do contexto em que se insere. Esta ária é a primeira que o casal canta junto, a sós, e é onde Alfredo, de fato, declara seu amor à Violetta – que, por sua vez, se mostra extremamente duvidosa com relação à possibilidade de uma maior aproximação com ele. Tendo em vista os conflitos internos vividos por ambos os personagens quando eles expõem seus sentimentos neste momento específico da estória, pode-se dizer que o trecho escolhido consiste – pelo menos em nossa leitura – em um evento chave para o desenvolvimento dela. Logo, motivados por sua importância narrativa e por sua expressividade dentro da ópera em questão, apresentamos aqui duas propostas de tradução para esta ária: uma para o português brasileiro e outra para o inglês – ambas acompanhadas de comentários e de nossas percepções acerca do processo tradutório.

2. Tradução comentada: Uma reaproximação entre forma e fundo

Dentro do contexto musical, caso busquemos estabelecer um paralelo entre a tradução de poesia e a tradução da ária em questão (mesmo porque os detalhes inerentes a ambas são, no fim, praticamente os mesmos), pode-se dizer que o conflito que se configura entre melodia e letra está para aquele que emerge na relação da forma com o conteúdo poético. Nas palavras de Mário Laranjeira, “não se pode separar, na prática nem na teoria da tradução poética, forma de fundo. Muito menos ver o conteúdo como elemento traduzível e a forma – esse adorno que poetizaria o fundo – como intraduzível” (LARANJEIRA, 2003, p. 29). Dizer isso, entretanto,

não implica a ideia de levar em conta dois aspectos supostamente distintos, divididos – muito pelo contrário, aquilo que Laranjeira chama de “forma” e de “fundo” operam em consonância, inseridos em uma interdependência na qual desconsiderar um deles necessariamente resulta em prejuízos interpretativos para ambos. Por isso, continua o teórico, “[t]oda a operação de tradução poética supõe uma visão dialética do texto que só reconhece as oposições na medida em que se integram numa unidade, numa totalização essencial. É um trabalho na cadeia dos significantes enquanto geradora de sentidos” (LARANJEIRA, 2003, p. 29). Desconsiderar essa visão dialética do texto parece ter sido, muitas vezes, o único caminho encontrado por alguns tradutores em projetos de tradução que almejam a manutenção ou da forma ou do conteúdo poético (ainda que, reiteramos, refletir acerca de um sem tomar consciência do outro possa consistir em um caminho perigoso).

É verdade, entretanto, que a busca pela manutenção, no texto de chegada, tanto de fundo quanto de forma pode parecer uma tarefa consideravelmente árdua. Por isso, Jakobson já há muito chegou à conclusão de que “[a] poesia, por definição, é intraduzível. Só é possível a transposição criativa” (2007, p. 86). Porém, por que não pensar em toda tradução como certo tipo de transposição criativa? Todo texto tem forma, assim como conteúdo, independentemente do propósito a que cada um deles sirva neste ou naquele caso – ainda que, quando pensamos acerca dos distintos gêneros, a interação entre estes dois aspectos opere de maneiras as mais variadas. O texto poético, de fato, talvez seja aquele no qual tal relação se estabeleça sim de forma mais intrincada. “Tão singular é a posição do texto poético face à operação tradutora que muitos a julgam simplesmente impossível” (LARANJEIRA, 2003, p. 54), embora tal operação seja também necessária. Por essa razão muitos fazem como Jakobson, procurando outro nome para a tradução de obras poéticas já que “só a aceitam sob rótulos que lhes marquem a especificidade: recriação, reinvenção, re-produção, transcrição, transposição criativa, reescritura, inutrição etc” (LARANJEIRA, 2003, p. 55). Seria entretanto forçoso acreditar que chamar uma flor por outro nome mudaria o seu cheiro; ou seja, inerente a todo e qualquer ato tradutório está também o recriar, reinventar, reproduzir, transcriar, transpor, reescrever, etc. A tradução poética faz, no máximo, com que essa lógica alcance os níveis mais extremos, tendo em vista sua natureza particular – natureza esta cujos obstáculos e desafios apresentados podem ser evidenciados nas duas propostas tradutórias que seguem:

Quadro 1. Propostas de tradução.

ORIGINAL ITALIANO	TRADUÇÃO PORTUGUÊS	TRADUÇÃO INGLÊS
<p>ALFREDO <i>Un dì, felice, eterea, Mi balenaste innante, E da quel dì tremante Vissi d'ignoto amor. Di quell'amor quell'amor ch'è palpito Dell'universo Dell'universo intero, Misterioso, Misterioso, altero Croce Croce e delizia Croce e delizia Delizia al cor.</i></p> <p>VIOLETTA <i>Ah, se ciò è ver, fuggitemi Solo amistade io v'offro Amar non so, né soffro Un così eroico amore. Io sono franca, ingenua; Altra cercar dovete; Non arduo troverete Dimenticarmi allor.</i></p> <p>ALFREDO <i>Oh, amore! Misterioso, misterioso, altero</i></p>	<p>ALFREDO Um dia, alegre, etérea Diante de mim brilhaste E desde que chegaste Vivi de ignoto amor É esse amor, esse amor que palpita Neste universo, neste universo imenso Misterioso, misterioso, intenso Dor e, dor e delícia Dor e delícia Delícia e ardor.</p> <p>VIOLETTA Ah, se é real, afaste-se Só amizade oferto Amar não sei, nem soffro De um tão heroico afeto Sou sempre franca e ingênuo Outra buscar precisas Tão fácil encontrarás Esqueça, por favor</p> <p>ALFREDO Oh, amor tão Misterioso, misterioso, imenso</p>	<p>ALFREDO <i>You stroke me light as lightning One day, ethereal, happy And hitherto, unsteady Lived, incognito, love That sort of love, sort of love which pulsates From universal, from universal wholeness Bulky enigma, bulky enigma, boundless Bitter, bitter and sweet heart, Bitter and sweet heart, Within, thereof</i></p> <p>VIOLETTA <i>Oh, if that's true you dodge me Friendship is all I offer To love I don't know how Nor I feel such a gallant fervour I am naïve and honest Another you shall seize That might be done at ease Forget me then my sir</i></p> <p>ALFREDO <i>Oh, my love Bulky enigma, boundless</i></p>

Antes de discutir nossas escolhas nas duas propostas de tradução da ária de Verdi para o português e para o inglês – e tendo em vista a reflexão estabelecida nos parágrafos anteriores acerca da manifestação correlata de fundo e forma – parece-nos plausível que direcionemos um olhar cauteloso para os aspectos formais da obra original. Isso não significa, de forma alguma, que com isso inferimos que nossa proposta visa privilegiar tais aspectos estéticos em detrimento da subjetividade poética que emana da linguagem desenvolvida por Piave no texto. Isto porque, no fundo, e como já inferido aqui, no contexto poético seria muito pouco prático que qualquer leitor – e, consequentemente, tradutor – almejasse eliminar uma destas duas facetas da poesia: não se pode privar um texto de seu conteúdo, como tampouco se pode privá-lo de sua forma. Seria inadequado, segundo Roland Barthes, “ver o texto como uma combinação de um fundo e de uma forma: o texto não é dúplice, mas múltiplo; no texto só há formas, ou, mais exatamente,

o texto, em seu conjunto, não é mais do que uma multiplicidade de formas – sem fundo” (BARTHES, 1998, p. 137). Tendo isto em vista, partimos portanto para uma breve reflexão acerca de tais aspectos formais na ária *Un dì felice, eterea*. Apesar de sofrer algumas variações durante seu desenvolvimento, pode-se dizer que a ária apresenta, até certo ponto, uma forma padronizada. Em nossa análise interpretamos que ela parece ser composta majoritariamente por versos hexassilábicos e formados predominantemente pelo trimetro iâmbico (durante a fala de Alfredo) e pelo tetrâmetro dactílico (durante a fala de Violetta)¹. Com relação às rimas, o padrão é o que segue: a-b-b-c-d-e-e-c-f-g-g-h-i-j-j-h-h-e.

Parece-nos relevante que introduzamos nossa discussão acerca das escolhas tradutórias relativas à forma partindo da análise de tais aspectos em função do impacto poético que eles exercem durante a produção de sentido. É verdade que, na contemporaneidade, infelizmente muitos críticos e pesquisadores tenham tomado rumos analíticos bastante questionáveis quando estes “se metem a críticas de obras poéticas perdendo-se em delírios metafísicos, sem conhecer os princípios elementares da métrica, e sem saber empregá-los; embora essa seja a primeira condição técnica da arte poética” (SCHLEGEL, 1826, p. 123). A crítica é agressiva, porém acertada – ainda mais quando atinamos para o fato de que ela foi feita há quase dois séculos, antes que tal observação atingisse as proporções que hoje assombram a experiência poética. Estar de olhos atentos para o cerne poético, para os significados que transcendem (será mesmo que transcendem?) o aparato linguístico utilizado, é de fato essencial; porém, e talvez mais essencial que isso, é também preciso que o poema seja visto em sua totalidade – e, para tal, não se pode deixar de lado a sua forma, que dificilmente opera de maneira inócua (mesmo por parte daqueles poetas cujo projeto é justamente transgredi-la). Italo Calvino foi feliz ao afirmar que “[o] mundo está reduzido a uma folha de papel na qual ninguém consegue escrever mais que palavras abstratas, como se todos os substantivos concretos tivessem desaparecido” (1990, p.

¹ “Predominantemente” tendo em vista que os acentos sofrem algumas variações em dados momentos do texto. Um desses momentos pode ser ilustrado no verso “*Vissi d’iGNOto aMOre*” e “*CROce e deLlzia al COR*”. Ao invés de termos aqui três pés iâmbicos – ou seja, três sequências de duas sílabas (uma fraca e outra forte) – contamos, nesses dois versos, com um primeiro pé invertido – uma sílaba forte acompanhada por uma fraca, isto é, um pé trocaico. Tanto na fala de Alfredo quanto na de Violetta (cuja métrica, apesar de predominantemente constituída pela combinação de um troque mais dois iambs, tampouco está privada de variações) pode-se dizer, logo, que inexistente uma alternância constante entre picos e átonas – uma sílaba forte acompanhada sempre por outra fraca – já que passamos a ter entre os dois picos iniciais um vão maior (não apenas de uma, mas de duas átonas).

255). Não se trata de afirmar que a subjetividade poética não existe, mas, sim, que ela pode emanar de artifícios bastante objetivos – e, por mais que nosso intuito possa vir a ser aquele de violar tais artifícios, é imperativo que ao menos os conheçamos antes de seguir adiante. Compreender a forma poética como algo estático, como um aspecto linguístico privado de movimento, pode ser mesmo bastante impróprio; deixá-la de lado, ao mesmo tempo, chega a ser pernicioso, por mais compreensível que seja dado o nosso cenário acadêmico atual – no qual, muitas vezes, nos vemos impossibilitados de construir qualquer novo conhecimento por estarmos ocupados demais destruindo aquele que nos precede.

É válido dizer, neste sentido, que trazer para o português brasileiro do século XXI um texto italiano do século XIX não é, de forma alguma, uma tarefa fácil, nem mesmo se tratando de línguas irmãs – que, sendo ambas neolatinas, acabam também por apresentar uma série de consonâncias. Quando se pensa em ópera, esse salto temporal se mostra ainda mais complexo, uma vez que o texto carrega consigo essa relação de interdependência entre a melodia e o enredo que vem sendo encenado pelos cantores desde a sua criação. Portanto, mostra-se necessário que a tradução leve em consideração esses diversos fatores: a forma e o ritmo do texto, o enredo e a possibilidade de que esse poema escrito possa vir a ser cantado. Dentre as características desse texto operístico em especial, o que primordialmente optamos por manter foi o número de sílabas e a posição das tônicas, primando pela preservação dessa estrutura “física” do texto, pois, como afirma Trotsky, “[d]esde o instante em que existe uma nova forma, existe um conteúdo novo” (2007, p. 135). Desse ponto de vista, pensando em texto, melodia e ritmo como um bloco unificado – e almejando que esse poema possa ser cantado de acordo com a melodia composta por Verdi – é essencial que exista, por parte de nosso projeto de tradução, uma preocupação quanto à cadência dos versos e a forma com que o poema se apresenta; ou seja, nossa abordagem para com a ária não poderia se encerrar no texto, tendo em vista que inerente a ele – como também a maior parte dos textos cênicos – está a possibilidade de que venha a ser encenado.

O português brasileiro, como se pode perceber na tradução apresentada, conta com inúmeras proximidades lexicais com a língua italiana. Já no primeiro verso essa proximidade é verificável, haja vista que a única mudança necessária foi trocar a palavra *felice* (feliz), por outra de mesmo campo semântico (alegre), a fim de que o número de sílabas se mantivesse igual. No segundo e terceiro versos, algumas alterações quanto à posição das palavras também se fez necessária, a fim de que a cadência que mencionei anteriormente pudesse permanecer no texto através das tônicas e da rima final. O texto poético, nesse sentido, configura-se como um

campo em que a multiplicidade de escolhas possíveis confere ao poema, também, um maior rol de possibilidades de concretização, como afirma Laranjeira ao dizer que “[...] é a poesia essencialmente aberta para uma infinidade de leituras, a reescritura dessa infinidade de leituras dá ao poema uma gama maior de possibilidades de realizações textuais pela via da tradução” (2003, p. 41). Conscientes dessa abertura da ária para a infinidade de leituras sobre a qual reflete Laranjeira – e apesar da já citada proximidade entre as duas línguas – o exemplo que segue evidencia um dos momentos nos quais uma maior intervenção se fez necessária:

Quadro 2. Propostas de tradução.

ORIGINAL ITALIANO	TRADUÇÃO PORTUGUÊS
<i>Mi balenaste innante</i>	Diante de mim brilhaste
<i>E da quel di tremante</i>	E desde que chegaste

No caso do primeiro verso acima, o verbo *balenare*, de acordo com o dicionário Treccani², pode significar *apparire improvvisamente*³, mas também pode ter como acepção o verbo *lampeggiare*⁴. Dessa maneira, nossa preocupação aqui foi buscar um verbo que pudesse trazer, ao menos em parte, essa duplicidade de sentido. A opção por “brilhar” se deu em virtude de que o brilho pode ser algo que aparece subitamente e pode causar esse deslumbre que causou Violetta ao aparecer frente a Alfredo. Por conta das sílabas tônicas e da construção da rima, a sintaxe do verso precisou também ser alterada e, assim, na tradução, o verbo aparece ao final da frase. Como se nota no texto italiano, essa rima, formada por *innante* e *tremante*, não seria alcançada caso optássemos por uma tradução do verso ao pé da letra (“e desde aquele dia, trêmulo”), bem como se perderiam as tônicas e o número de sílabas. Por isso, nossa opção foi a de substituir o adjetivo *tremante* (trêmulo), por um novo verbo (chegaste), para que dessa maneira pudesse promover a manutenção da rima – neste caso com “brilhaste” – e, ainda, fosse uma sentença capaz de ter a continuidade com o verso que segue – “vivi de ignoto amor”.

Os três versos seguintes, em termos semânticos, praticamente não sofreram alterações. Nota-se, no primeiro desta sequência, uma mudança no pronome demonstrativo que se refere ao amor – *quel* (aquele) para “esse” –, assim como no segundo verso, *del* (do) se transforma em “deste”. Ainda, o substantivo “palpitação” – da frase em italiano *che è palpito* – na tradução foi

² A principal fonte de consulta utilizada, seja para a definição ou tradução dos termos em italiano, foi o dicionário Treccani, disponível em: <http://www.treccani.it/vocabolario>.

³ Aparecer de repente.

⁴ Lampejar.

substituído pelo verbo “palpitar”, já que o espaço que ocuparia o substantivo no verso alteraria toda a estrutura da frase, tendo em vista o distinto número de sílabas e tônicas que ele apresenta. A escolha pela transposição – isto é, por alternar as classes gramaticais – em casos como este, contudo, não nos pareceu comprometer o fluxo e a significância do todo, mantendo o sentido da frase praticamente o mesmo. Assim como no caso da rima estabelecida entre *innante* e *tremante*, aquela que se configura entre *intero* e *altero* foi mantida a partir de modificações feitas no campo semântico. Em nossa leitura, nessa passagem se mostrou fundamental demonstrar a amplitude do sentimento – o amor – que Alfredo canta como sendo “gigante, colossal, magnânimo” (todos sinônimos de *altero*), bem como trazer a ideia de que esse amor ecoa por toda a imensidão do universo. Dessa forma, a escolha das palavras “imenso” e “intenso”, além de privilegiar a rima, foi uma opção para que essas significâncias externadas pelas palavras escolhidas no original também fossem contempladas na tradução. Ou seja, apesar de nossas escolhas não serem correspondentes diretos se as palavras selecionadas fossem comparadas com os termos literais do texto de partida, o impacto causado nos pareceu sustentável (já que *intero* e “imenso” são ambos adjetivos que remetem à grandiosidade do universo, enquanto *altero* e “intenso” dão destaque para o grau de profundidade do sentimento).

Quadro 3. Propostas de tradução.

ORIGINAL ITALIANO	TRADUÇÃO PORTUGUÊS
<i>Di quell'amor quell'amor ch'è palpito</i>	É esse amor, esse amor que palpita
<i>Dell'universo Dell'universo intero,</i>	Neste universo, neste universo imenso
<i>Misterioso, Misterioso, altero</i>	Misterioso, misterioso, intenso

Os últimos dois versos cantados por Alfredo transmitem o peso do sentimento ambivalente que o personagem tem por Violetta. A cruz (*croce*), aqui simbolizando o sofrimento, contrapõe a ideia provocada pela “delícia” de viver o amor que ele defende sentir por ela. Neste caso, em especial, admitimos que a escolha foi feita com base em uma percepção estética particular, dada nossa preferência pelo uso da “dor” ao invés de “cruz” – ainda que qualquer uma das duas palavras fosse capaz de manter questões métricas e rítmicas dentro do verso (e estando a última mais próxima do termo que aparece no texto fonte). Esta escolha, apesar de aparentemente distanciar o texto de chegada do texto de partida, se motiva pelo contato com a música “Dom de Iludir” (1986), composta por Caetano Veloso, que tem como um de seus trechos mais memoráveis a frase “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.

Logo, inspirados por uma referência contextual bastante particular, a opção pelo uso da palavra “dor” resulta em uma recriação estética que enaltece a originalidade da tradução. Isto porque, neste momento, fica clara a nossa tentativa de privilegiar o contexto de chegada, dando aos novos ouvintes a possibilidade de estabelecer um paralelo que, inexistente na ária original, talvez os aproxime ainda mais dela. É verdade que aqui nossa justificativa metodológica para escolha do termo não se move por um caminho necessariamente científico; entendemos, porém, que tanto a tradução quanto o tradutor não são redutíveis ao plano da ciência e/ou daquilo que se aplica tendo em vista motivações puramente racionais e objetivas. A tradução, como o homem, é interdisciplinar, e é por isso que ao traduzir fazemos as mais diversas conexões – conexões que muitas vezes, como evidente neste caso específico, não aparecem no texto de partida. A tradução, por fim, só é possível porque é subjetiva. É também verdade que tal referência feita no texto traduzido, por mais interventiva que pareça, pode ter sido mais eficaz na medida em que ela é talvez capaz de causar maior empatia entre os ouvintes/leitores brasileiros com o sentimento que expõe Alfredo. Já no final desta sua fala, a opção pela palavra “ardor” ao invés de “ao coração” como tradução de *al cor* foi motivada por nossa preocupação, principalmente, com a rima e a métrica do verso.

Quadro 4. Propostas de tradução.

ORIGINAL ITALIANO	TRADUÇÃO PORTUGUÊS
<i>Croce, croce e delizia, croce e delizia</i>	Dor e, dor e delícia, dor e delícia
<i>Delizia al cor.</i>	Delícia e ardor.

Trata-se, esta, da maneira que encontramos de promover a manutenção da rima que se estabelece entre o quarto verso – “vivi de ignoto amor” – e o último cantado por Alfredo. Entretanto, tal escolha resulta também na perda da noção de que o sentimento ambíguo vivido por Alfredo está a atingir o seu coração – palavra que evidencia, física e metaforicamente (tendo em vista sua ampla carga semântica no cenário poético) o quanto o amor que ele sente por Violetta o afeta no íntimo. Logo após a declaração de Alfredo, Violetta – que até então permanecia em silêncio – responde da seguinte forma:

Quadro 5. Propostas de tradução.

ORIGINAL ITALIANO	TRADUÇÃO PORTUGUÊS
<i>Ah, se ciò è ver, fuggitemi</i>	Ah, se é real, afaste-se
<i>Solo amistade io v'offro</i>	Só amizade oferto
<i>Amar non so, né soffro</i>	Amar não sei, nem soffro
<i>Un così eroico amore.</i>	De um tão heroico afeto
<i>Io sono franca, ingenua;</i>	Sou sempre franca e ingênua

<i>Altra cercar dovete; Non arduo troverete Dimenticarmi allor.</i>	Outra buscar precisas Tão fácil encontrarás Esqueça, por favor
---	--

A parte cantada pela personagem não apresenta tantas questões a serem discutidas do ponto de vista lexical e sintático, caso comparada com aquela que canta Alfredo. O que optamos por fazer, neste momento, foram pequenos ajustes e modulações na busca por palavras dentro do mesmo campo semântico daquelas que emergem no original motivados por questões relativas à métrica – como é o caso de *fuggitemi* (fuja de mim), traduzida por “afaste-se”, ou de *non arduo* traduzido por “tão fácil”. Já no caso de *allor* (então), traduzida por “por favor”, ainda que nossa preocupação se mantivesse no campo da métrica, frente à impossibilidade de encontrar um equivalente dentro do mesmo campo semântico que suprisse a necessidade rítmica, acabamos por fazer uma escolha que, apesar de parecer de certa forma distante do termo original, mantém a ideia do apelo feito por Violetta para que Alfredo a esquecesse. O que há de se notar nesse trecho é que optamos por não manter as rimas, em prol de privilegiar escolhas semânticas, como no caso dos versos dois e três – *v’offro* e *soffro*, traduzidos por “oferto” e “sofro” – e seis e sete – *dovete* e *troverete*, traduzidos por “precisas” e “encontrarás”. Quanto ao uso da palavra “afeto” para traduzir *amore*, este foi feito em virtude de a palavra “amor”, em português, não ocupar o espaço métrico e rítmico condizente ao seu correspondente em italiano. É preciso que se admita, entretanto, que a palavra “afeto” pode não causar o mesmo impacto que a palavra “amor”, em virtude da diferente carga semântica de cada uma delas.

O nosso objetivo, na tradução do trecho cantado por Violetta, foi o de deixar claro o conflito interno que vivia a personagem naquele dado momento da narrativa, a qual não se julga capaz de amar aquele que a admira. É possível, e isso sabemos bem, que outros tradutores tivessem pensado (ou, quem sabe, virão a pensar) em possibilidades distintas para retextualizar a fala da personagem caso privilegiassem aspectos outros. Mas, como já deixado claro em diversos momentos do trabalho, nunca foi de nosso intuito promover uma tradução livre de críticas ou fechada para novas possibilidades – traduzir não consiste em fechar portas, mas sim em abri-las ao máximo que for possível. Mesmo porque “[p]ermanece vedada aos homens (ou pelo menos não pode ser aspirada imediatamente) solução não temporal e provisória para essa estranheza, uma solução instantânea e definitiva” (BENJAMIN, 1923, p. 214). Tendo isto em vista, e ainda que nossas escolhas assumidamente temporais e provisórias possam parecer às vezes questionáveis do ponto de vista estrutural (do ponto de vista da “estranheza” citada por Benjamin), o que buscamos foram alternativas que agradassem ao nosso olhar – e só a ele –

para o todo (e, como já inferido anteriormente, assim como não se pode separar forma de conteúdo no texto poético, tampouco pode-se fazer escolhas que privilegiem em mesmo grau todos os seus componentes). Todavia, acreditamos que em termos de ritmo, ainda que o texto traduzido tenha sido privado das rimas nos exemplos discutidos há pouco, este trecho manteve uma sonoridade satisfatória, caso pensemos no objetivo de nossa tradução. Como afirma Mário Laranjeira,

É evidente que, na tradução, é praticamente impossível manter idênticos paralelismos fonéticos. Mas eles fazem parte da manifestação, da atualização da função poética no poema, ou seja, do princípio de equivalência enquanto constituinte básico da gramática que individualiza o texto em sua unidade global e globalizante. Não pode, portanto, o tradutor ignorá-lo. (2003, p. 63)

Nossas escolhas, portanto, não se deram sem que os “paralelismos fonéticos” trazidos aqui por Laranjeira fossem levados em consideração – por mais questionáveis que possam vir a ser para os distintos leitores, elas foram conscientes do ponto de vista formal. Com base em todas as observações feitas a respeito dessa tradução ao português brasileiro, não se buscou, aqui, fazer uma tradução acabada – apenas uma que respeitasse a “unidade global e globalizante” do texto em sua totalidade, por mais transitória que ela, como qualquer outra tradução, possa vir a ser. Isto porque “[t]oda tradução é apenas uma forma, de algum modo provisória, de lidar com a estranheza das línguas” (BENJAMIN, 1923, p. 214). Tampouco foi nosso intuito imitar o texto italiano na tentativa de alcançar uma tradução “fiel” ou “ideal” (adjetivos que hoje sabemos ocupar o campo do inatingível dentro dos estudos da tradução), já que “[...] uma tradução se torna tanto mais desviante quanto maior o seu esforço para alcançar fidelidade” (HUMBOLDT, 1816, p. 107). Nosso texto se apresenta, ao invés disso, como uma proposta de leitura para o texto de Piave, levando em consideração seu “fundo” e sua “forma”, a fim de que o leitor do século XXI se aproxime não só da língua, mas também do contexto cultural e social que envolveu esse texto italiano no momento de sua criação – enxergando as distinções e paralelos que possam ser traçados entre tal realidade e aquela à qual o texto passa agora a se integrar.

Se as mudanças que se fazem inevitáveis já são tantas em nossa tradução para o português, e se elas já despertam tamanha discussão como evidenciado até aqui, a magnitude dessa situação apenas se amplia quando passamos para a reflexão acerca da tradução feita do original em italiano para o inglês. Sendo o inglês uma língua germânica – ou seja, de raiz

consideravelmente distinta daquela que une o português e o italiano – nossa proposta precisou ser ainda mais invasiva tendo em vista nossa preocupação com os elementos tanto de forma quanto de conteúdo. Quando se pensa em verter a métrica, a rima e o conteúdo dos versos italianos para uma realidade linguística tão distante, a noção da intraduzibilidade que seria intrínseca à poesia – questionada em nossa introdução – surge como um pretexto bastante convidativo para que se faça um projeto no qual se privilegie apenas forma ou apenas conteúdo – ou então, na pior das hipóteses para que se desista de vez de tal projeto. Segundo Humboldt, porém, tal intraduzibilidade “não deve levar, no entanto, a que se desanime de traduzir. Pelo contrário, a tradução, sobretudo a dos poetas, é uma das tarefas mais necessárias dentro de uma literatura” (1816, p. 107). Partimos da premissa de que por mais impossível que a tradução de poesia possa parecer, ela ao mesmo tempo se faz necessária para a discussão de nossa versão da ária em língua inglesa. Para tal é válido ressaltar que, dessa vez, muitas foram as adaptações que se mostraram imprescindíveis, haja vista a importância do ritmo para que déssemos forma a um texto que viesse a ser também cantável nesse novo idioma.

Talvez o que mais chame a atenção, em um primeiro momento, seja a inversão entre o primeiro e o segundo versos. Quando em italiano o texto diz *Un dì, felice, eterea* lê-se em inglês *You stroke me light as lightning* enquanto, no verso seguinte, a substituição tenha sido de *Mi balenaste innante* para *One day, ethereal, happy*. Essa inversão foi motivada tendo em vista um aspecto puramente formal, que é a rima estabelecida no texto em italiano entre segundo e terceiro verso (da palavra *innante* com *tremante*); isto porque, incapazes de encontrar alguma maneira de tornar estes mesmos versos rimáveis no texto em língua inglesa, acabamos por fazer tal inversão como última alternativa – e mantendo assim a rima nos mesmos segundo e terceiro verso, entre as palavras *happy* e *unsteady*. A escolha é plausível se levarmos em consideração que, em uma leitura ideal – como aquela que, a nosso ver, deveria ser de praxe para todo o tradutor de poesia – “a atenção do leitor distingue segmentos mínimos, aproximação de palavras, metáforas, núcleos sintáticos, transições lógicas, peculiaridades lexicais que se revelam densas de significado extremamente concentrado” (CALVINO, 1990, p. 255). A solução é questionável, admite-se, mesmo porque os versos em inglês não possuem exatamente um sentido equivalente àquilo que se diz no original em italiano (a tradução literal dos dois versos para o português seria algo como “você me atingiu leve como um raio, um dia, etérea, feliz) – ou seja, forma e conteúdo passaram, como um todo, por uma severa metamorfose já desde o início do poema.

Entretanto, e por mais exagerada que essa nossa preocupação com aspectos pontuais do texto possa parecer, estamos conscientes do quão importantes detalhes como rimas específicas ou padrões rítmicos acabam por se tornar – ainda que, no conjunto total da obra, a tradução se mostre bastante desviante. Nossa leitura, interpretação e tradução se configuram como aquilo que Calvino (1990, p. 256) chama de “uma matéria puntiforme e pulverizada” – sendo que os detalhes puntiformes, previamente citados, acabariam por operar “como as partículas elementares que compõem o núcleo da obra, em torno do qual gira todo o restante” (CALVINO, 1990, p. 257). É essencial, concordamos, que se tenha em mente “todo o restante”: mas, para tal, é também preciso respeitar as “partículas elementares” que compõem a obra. Tendo isto em vista, fizemos uso de uma estratégia similar durante a primeira parte da fala de Violetta, quando transferimos a rima que, em italiano, se localiza entre o segundo e terceiro verso cantados por ela – *solo amistade io v'offro* “Amar non so, né soffro” – para o primeiro e segundo verso de sua fala em língua inglesa – entre *oh, if that's true you dodge me e friendship is all I offer*. Aqui, é verdade, não houve necessariamente uma inversão de versos, apenas alteração da posição das rimas (ainda que ela passe de uma rima perfeita para imperfeita).

Mas, voltando para a fala de Alfredo, ela segue sem maiores percalços, ainda que tenhamos que nos submeter à adição de palavras – isto devido à necessidade de promover a manutenção do padrão rítmico e do número de sílabas dos versos originais. Nota-se a dificuldade de tal tarefa, já que as palavras que, no geral, nos vêm à mente em língua inglesa – por sua raiz saxônica – tendem a ser consideravelmente mais curtas que aquelas disponíveis tanto no original em italiano quanto dentro do leque de opções que tivemos durante a tradução para o português. Um dos momentos em que essa dificuldade fica bastante evidente é na tradução da palavra *Misterioso*, com cinco sílabas – sendo que a tônica é a quarta. Em português a palavra não apresentou maiores dificuldades, já que pudemos mantê-la exatamente como é – sem reduzir o número de sílabas nem alterar a tônica. Em inglês a palavra *mysterious* apresenta somente três sílabas, sendo a tônica a segunda delas, e por isso nossa escolha por intervir ainda mais no texto alterando a palavra e adicionando outra antes dela. Nossa escolha foi por *bulky enigma* (enigma massivo, gigantesco, volumoso⁵) – mantendo, assim, na junção das duas palavras as mesmas cinco sílabas e a mesma tônica no que seria a quarta delas. Estaríamos a

⁵ Para a elaboração do texto em língua inglesa a principal fonte de consulta utilizada, seja para a definição ou tradução, foi o Oxford Dictionary, disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/>

mentir caso argumentássemos que as duas palavras acompanhadas (*bulky* e *enigma*) constituem uma construção comum em língua inglesa; e, por isso, lamentamos aqui que esse está longe de vir a ser o caso.

Porém, uma das formas de lidar na tradução com a “estranheza das línguas” – trazida à tona por Benjamin na citação feita há pouco (durante a discussão da tradução do italiano para o português) – é torná-las ainda mais estranhas; ou seja, se utilizar de aparatos pouco convencionais para transgredir possibilidades de sentidos que, por mais cristalizados que estejam, nunca estarão livres de serem dilatados. O paradoxo do traduzir é justamente este: por mais presos ao universo linguístico que estejamos frente ao texto que se traduz, nos vemos ao mesmo tempo livres para manipular tal universo para graus que, quando leitores ou ouvintes, nos parecem demasiado distantes. É como se este universo linguístico sobre o qual falamos se configurasse como um enorme campo com cercas invisíveis (cercas que, por mais que lá estejam, podem sempre ser empurradas para um pouquinho mais longe). Essa questão nos remete à breve reflexão que faz Trotski acerca de como Charles Darwin definiu as borboletas: “E as borboletas? Elas, segundo Darwin, correspondem também a determinadas relações e, no entanto, voam de um lugar para outro, exatamente como um escritor livre em seus movimentos” (TROTSKI, 2007, p. 141). Assim como estes escritores, também estariam os tradutores livres para “voar de um lugar a outro”, ainda que limitados por “determinadas relações” – relações estas que, principalmente em uma obra poética, não precisam ser tão concretas e estáveis como se costuma pensar – e é justamente com isso em mente que, em ocasiões as mais diversas, podemos acabar por liquefazer aquilo que antes poderia julgar-se sólido.

Já ao final da fala de Alfredo, nos vemos novamente em um momento no qual nossa escolha pode parecer pouco convencional – e motivada puramente por questões de caráter pessoal. Se em português a nossa escolha de tradução de *croce e delizia* foi por “dor e delícia” devido à música composta por Caetano Veloso – referência contextual que aproxima os falantes e ouvintes da língua de chegada do texto que se produz – os mesmos termos foram traduzidos por *bitter and sweet* na versão em língua inglesa exatamente pela mesma razão. É comum, em língua inglesa, que *bitter and sweet* ou então *bittersweet* (agridoce) sejam termos trazidos para adjetivar sensações, emoções e estados psicológicos – sendo muito utilizados em textos poéticos escritos originalmente no idioma. Logo, este momento da ária nos pareceu uma oportunidade ímpar de recriar o sentido poético de forma a promover a manutenção do conteúdo, pelo menos até certo ponto, despertando – para os novos leitores e ouvintes em língua

inglesa – um certo grau de familiaridade com a ideia ali abordada (ideia na qual o sentimento *bittersweet* se encaixa muito bem). Estamos cientes, entretanto, que qualquer possibilidade de leitura, interpretação ou tradução do texto poético se deveria dar sempre “por meio de uma cuidadosa seleção de palavras, isto é, depois de pesá-las de todos os modos, o que significa, também, do ponto de vista da acústica, combiná-las da maneira mais expressiva” (TROTSKI, 2007, p. 117) – e foi justamente isso que buscamos fazer.

No fundo, é verdade, “cruz e delícia” muito pouco tem a ver com *bitter and sweet* – e nunca foi de nossa intenção argumentar o contrário. Isto não quer dizer, por outro lado, que não selecionamos as palavras de forma que julgamos cuidadosa ou que não as pesamos, e sim que buscamos “combiná-las da maneira mais expressiva”, como sugere Trotski. Pode-se dizer, sim, que nossa infidelidade para com as palavras é nítida, principalmente caso essas sejam vistas como entidades fechadas em si mesmas. Porém, é também verdade que “[u]ma palavra nunca encerra precisamente um conceito com toda a significação concreta com que o homem concebe em cada caso” (TROTSKI, 2007, p. 118). Ou seja, Trotski pede para que retomemos a subjetividade da palavra, que retomemos o fato de que ela não “possui” sentido – ela somente faz com que o imaginemos; esta ou aquela palavra, ele segue, “possui um som e uma forma não só para nosso ouvido e olhos, mas também para nossa lógica e imaginação” (2007, p. 119). Seria adequado, logo, que se buscassem alternativas que atentem, portanto, não apenas aos ouvidos e olhos daqueles que ocupam o contexto de chegada, como também à sua lógica e imaginação – caminho que buscamos trilhar em nossos textos. Ainda segundo Trotski, “[a] forma verbal não reflete, de modo passivo, uma ideia artística preconcebida, mas um elemento ativo que influencia a própria ideia” (2007, p. 139). Ou seja, aquele texto para o qual damos forma levando em conta ouvidos, olhos, lógica e imaginação não se submete a tais aspectos – ele, muito pelo contrário, possui todas as ferramentas para modificá-los.

Partindo daí, dessa liberdade imaginativa dentro da qual as ideias artísticas influenciam e são influenciadas, chegamos até o último verso da fala de Alfredo – que reside, talvez, justamente no trecho mais intrincado de nossa tradução. Trata-se de *delizia al cor*, que rima com o quarto verso da ária: *Vissi d'ignoto amor*. Em nossa proposta de tradução para o português fomos capazes de promover a manutenção desse padrão de rima, ao substituir tais versos por “delícia e ardor” e por “vivi de ignoto amor”. Em inglês, entretanto, para que essa mesma rima fosse mantida (desafio o qual aceitamos) uma série de alterações teve que ser proposta. A primeira delas foi levar a palavra *heart* – que em italiano só aparece mesmo na última frase –

para o antepenúltimo e penúltimo versos. Tal modificação já havia sido motivada pelo fato de que, ao substituir “cruz e delícia” por *bitter and sweet* havíamos perdido uma sílaba – e, por isso, transformamos tal verso na tradução para o inglês em *bitter and sweet heart*, mantendo assim o mesmo número de sílabas (cinco) e as mesmas tônicas (primeira e quarta sílabas). A segunda alteração, aproveitando que em parte da última frase da fala de Alberto havia sido deixada uma lacuna devido a essa mudança que acabo de descrever, foi a adição de palavras que nunca estiveram lá no original, para preenchimento do verso *delizia al cor: within and thereof* (algo como “dentro de lá e de lá para fora”). Essa opção se deu em razão da nossa tentativa de manter a rima que se dá tanto no original (*cor* com “amor”) quanto na tradução para o português (“ardor” com “amor”). Sendo o quarto verso em inglês *Lived, incognito, love* (vivi, incógnito, o amor), a palavra *thereof* se configura como uma rima imperfeita do mesmo último verso com o mesmo quarto verso – ainda que em italiano a rima seja foneticamente equivalente em sua totalidade, em português, assim como em inglês, é verdade que não fomos capazes de dar forma à uma rima perfeita entre os versos.

Por mais ambiciosas que nossas transgressões possam parecer aqui, nos endossa Trotski quando diz que “[e]sse gênero de ativas relações de reciprocidade, na qual a forma influencia e às vezes transforma o conteúdo, é por nós conhecido em todos os setores da vida social” (TROTSKI, 2007, p. 140). Mais importante que o todo, e mais importante que as partes, talvez sejam precisamente essas “ativas relações de reciprocidade” que se manifestam no desenvolver de qualquer narrativa (entre os todos e entre as partes). O espaço para que se comente uma tradução, entretanto, não precisa se assemelhar tanto com um convite a se desculpar por esta ou aquela escolha – como por vezes nosso texto possa dar a entender e como diversos prefácios, posfácios ou notas de tradutores tendem a ser organizados. Ficamos satisfeitos com o resultado, principalmente por ter alcançado o objetivo que propomos ao início do desafio – promover uma tradução agradável, fluida, e que respeitasse forma e sentido sem que necessariamente dependesse única e exclusivamente de um destes dois aspectos. No caso da tradução para a língua inglesa, apesar das dezenas de dificuldades já descritas (dentre outras que, por falta de espaço hábil, não teríamos a oportunidade de discutir), fomos felizes na manutenção, por exemplo, de uma série de rimas – tarefa bastante desafiadora, tendo em vista também a nossa preocupação em manter o padrão métrico dos versos.

Algumas das rimas que conseguimos transpor para o inglês (casos que podem ser citados para fins ilustrativos – além daqueles que já foram discutidos anteriormente) fazem menção:

primeiro a rima de *Dell'universo intero* com “Misterioso, altero”, substituídos por *From universal wholeness* (da grandiosidade universal) e *Bulky enigma, boundless* (enigma massivo, sem limites); e segundo a de *Altra cercar dovete* com *Non arduo troverete*, em inglês *Another you shall seize* (outra debes procurar) com *That might be done at ease* (isto pode ser feito com facilidade). Nossa proposta, como já argumentado (e como tais escolhas parecem evidenciar), não foi a de “ser fiel”, de “restituir o sentido do original”, de “manter a forma” ou encontrar a “equivalência ideal”; esses objetivos podem até parecer louváveis, por mais utópicos que no fundo eles sejam – e são. Ser livre, entretanto – e como buscamos demonstrar em nossa discussão, análise e comentários acerca da proposta de tradução – pouco ou nada tem a ver com ignorar aspectos linguísticos formais ou fatores inerentes a este ou àquele campo sintático e semântico (“não fazer”, afinal, é bastante diferente de “fazer de outra forma”). “[A] que se refere a liberdade senão à restituição do sentido, que deverá deixar de ser normativa?” (BENJAMIN, 1923, p. 223). A colocação de Benjamin é bastante coerente; ser livre no ato do traduzir não implica necessariamente desrespeitar forma e conteúdo, em deixar de lado um ou outro (ou os dois). O antagonismo entre fidelidade e liberdade não passa de uma ilusão, mesmo porque aqueles tradutores que buscam ser fieis se consideram muitas vezes livres para fazer escolhas absurdas, e vice-versa. Deixamos que Benjamin conclua, portanto, nossa discussão, por fechar perfeitamente tal debate: “Se fidelidade e liberdade na tradução desde sempre foram consideradas tendências opostas, mesmo essa interpretação mais profunda da primeira parece não ser capaz de conciliá-las; pelo contrário, parece retirar toda a legitimidade da segunda” (1923, p. 222).

3. Considerações finais: a identidade do texto e a opinião das palavras

A tradução que propomos e os nossos comentários acerca dela consistem na materialização de nossa interpretação particular daquilo que julgamos interessante, necessário ou inerente à obra de Verdi e de Piave. Ou seja, ela não passa da concretização de uma das centenas de leituras que podem existir deste mesmo material. Traduzir o texto como acreditamos que o autor o teria escrito em inglês ou em português seria, minimamente, inatingível – afinal aqueles que estiveram envolvidos com a composição da ária nunca a teriam concebido se não fossem quem são, e se não estivessem onde estão. Schleiermacher (1813, p. 89) brinca com tal ideia errônea acerca das motivações tradutórias quando afirma que, caso algum tradutor lhe entregasse um texto o qual afirmasse ser exatamente como aquele que o

autor escreveria se este o tivesse feito originalmente no contexto de chegada, ele responderia estar “tão agradecido como se você [o tradutor] me tivesse apresentado o retrato do homem tal como pareceria se sua mãe o tivesse engendrado com outro pai”. Entretanto, e ainda que reconheçamos a temporalidade e a idiosincrasia que acompanha qualquer projeto tradutório – o que, logo, também é verdade com relação ao nosso – também buscamos deixar nossas preocupações com forma e conteúdo bastante claras, já que consideramos ambos os aspectos ferramentas fundamentais para a experiência poética. Isto não quer dizer, entretanto, que nosso intuito tenha sido o de “traduzir o ‘sentido’ do poema original e acrescentar-lhe uma ‘forma’ poética. Traduzir um poema é traduzir a sua ‘significância’; e, na significância, não há separações possíveis entre conteúdo e forma” (LARANJEIRA, 2003, p. 147).

Posicionar tal significância no ponto de chegada de nossas escolhas está longe de implicar a busca por aquele termo, palavra, verso ou construção perfeita – a consciência acerca da instabilidade linguística também é algo que compartilhamos. Para o tradutor talvez nunca exista, arriscamos afirmar, a palavra perfeita; mesmo porque, como bem observa José Saramago, “com as palavras todo cuidado é pouco, mudam de opinião como as pessoas” (2005, p. 65). Traduzir poesia não exige do tradutor que ignore esse caráter abstrato e metamórfico da língua (que ele ignore a opinião das palavras); tal atividade exige, pelo contrário, que ele assuma a sua impalpabilidade. Pode-se, no final das contas, definir a poeticidade como “o efeito de tensão não-resolvido entre um modelo que habita com maior ou menor insistência o texto e a emergência de uma possibilidade de dizer coisa diferente ou diferentemente” (PELLETIER, 1977, p. 70). A busca não seria, portanto, por dizer a mesma coisa em outro idioma, substituindo um sentido por seu equivalente – e sim por dizer outra coisa de uma forma distinta, dando a ela um novo sentido. Cientes de que “a figura de alteridade do texto que joga com a sua identidade, desloca a sua norma e, fazendo isto, a designa, opera a partir daí numa lógica outra” (PELLETIER, 1977, 71), o que almejamos foi justamente assumir tal alteridade. Ou seja, em nossa proposta não visamos pegar o caminho certo para chegar a um lugar pré-concebido; tentamos apenas trilhar caminhos outros para chegar, muitas vezes, a destinos distintos daqueles que talvez estivessem disponíveis no horizonte da obra de partida.

É importante lembrar, entretanto, que os fatores estéticos os quais emergem gradativamente enquanto se configura o horizonte de toda a tradução poética não podem ser vistos sem que se leve em conta também o contexto dentro do qual estes se inserem – por isso nossa preocupação em apresentar, ainda que brevemente, uma introdução àquilo que permeia a

realidade do autor, do texto e do contexto de partida. Mesmo porque a “afirmação de uma total independência do fator estético diante da influência das condições sociais é pura megalomania” (TROTSKI, 2007, p. 145-146). Pouco impressionado pelos supostos avanços que propunham os formalistas russos, Trotski sempre acreditou, como nos lembra Bandeira (2007, p. 24), que “[a] arte, na condição de produto da vida social, reflete, não só pelo conteúdo como pela forma, as realidades de uma época e todas as suas contradições. Não existe, desse modo, arte sem conteúdo ou tendência”. Sabemos, entretanto, que o contexto de Verdi não necessariamente determinou sua composição – por mais que suas influências sejam incontáveis, contextos nunca determinam o que se escreve, nem tampouco a forma como se traduz. É também verdade, por outro lado, que tanto o produtor quanto o espectador de uma obra artística “não são máquinas ocas: uma feita para criar e outra para apreciar. Eles são seres vivos cuja psicologia resulta de condições sociais. A criação e a percepção das formas artísticas constituem uma de suas funções” (TROTSKI, 2007, p. 139).

A ópera de Verdi, como já argumentado aqui, foi alvo de duras críticas justamente por romper com diversas barreiras – por propor transgressões inimagináveis no período em que ela se concebe. Qualquer obra artística se insere em um contexto particular, e, nele, ela pode operar como “o espelho dessa realidade ou o martelo que ajudará a transformar essa realidade” (BANDEIRA, 2007, p. 29). Nessa questão, como já abordado anteriormente e aqui lembrado por Bandeira, é coerente concluir que a arte estaria mais para o martelo – ao moldar e transformar a sociedade ativamente – do que para o espelho – que apenas a refletiria, de forma passiva. Por mais que a obra aqui em pauta reflita, de fato, o seu contexto social, o foco de Verdi naquilo que era tratado como periférico possibilita a personagens marginalizados que estes venham a ter a voz que sempre lhes foi negada. A arte se vê capaz de traduzir, neste sentido, “não menos pela forma que pelo conteúdo, a necessidade do homem que deseja sua emancipação, a angústia do povo que luta para se libertar” (BANDEIRA, 2007, p. 28). Logo, por mais que o contexto da obra de partida nos pareça distante do nosso, a percepção de que a obra pouco teria a dizer a seus novos ouvintes não passa de uma impressão equivocada. “[T]emas emigram de povo para povo, de classe para classe, de autor para autor; uma nova classe não recomeça a criar toda a cultura desde o início, mas se apossa do passado, escolhe-o, retoca-o, o recompõe e continua a construir daí” (TROTSKI, 2007, p. 142). O que seria traduzir senão escolher, retocar, recompor e dar continuidade ao passado? A tradução, sobretudo a poética, evidencia o cenário turbulento dentro do qual forma e fundo acabam por ter seus

fundamentos ora dirimidos ora potencializados, através de uma série de dúvidas e decisões que, como buscamos expor, nos assombram ao mesmo tempo em que nos inspiram. O que a ópera de Verdi e a sua tradução para inglês e português nos lembram é que o futuro só se faz presente através do passado; portanto, no final das contas – e por mais contraditório que isso soe – talvez existam no mundo poucas coisas mais originais do que traduzir, já que “[s]em o uso do guarda-roupa de ‘segunda mão’ do passado não haveria progresso no processo histórico” (TROTSKI, 2007, p. 143).

Referências Bibliográficas

ABBATE, C.; PARKER, R. **Uma história da ópera**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

BANDEIRA, L. **O Marxismo e a Questão Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BARTHES, R. **O Rumor da Língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

BENJAMIN, W. A Tarefa do Tradutor. 1923,
HUMBOLDT, W. Introdução a Agamêmnon. 1816,
SCHLEGEL, A. Sobre a Bhagavad-Gita. 1826,
SCHLEIERMACHER, F. Sobre os Diferentes Métodos de Tradução. 1813,
IN: Heidermann, W. (Org.) **Clássicos da teoria da tradução**: antologia bilíngue. Trad. Margarethe von Mühlen. Florianópolis: UFSC, Núcleo de tradução, 2001. v. I: alemão-português.

CALVINO, I. *Se um Viajante numa Noite de Inverno*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASOY, S. *La Traviata* e sua origens. In: **Libreto de La Traviata pela Cia. Ópera**, São Paulo, 2008.

DUMAS FILHO, A. **A Dama das Camélias** (1848). São Paulo: L&PM, 2004.

GOULDING, P. **Classical Music: The 50 Greatest Composers and Their Greatest Works**. USA: Ballantine Books, 1995.

JAKOBSON, R. Aspectos Linguísticos da Tradução. In: **Linguística e Comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

LARANJEIRA, M. **Poética da Tradução**: Do Sentido à Significância. São Paulo: EDUSP, 2003.

PELLETIER, A. **Fonctions Poétiques**. Paris, Kincksieck, 1977.

SARAMAGO, J. **As Intermitências da Morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SUHAMY, J. **Guia da Ópera**. Trad. Paulo Renato Neves Fonseca. Porto Alegre: L&PM, 1995.

TROTSKY, L. (1923) **Literatura e Revolução**. Trad. Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

VELOSO, C. Dom de Iludir. In: **Totalmente Demais**. São Paulo: Phillips Records, 1986.

Artigo recebido em: 16.01.2016

Artigo aprovado em: 25.03.2016

Domínios de Lingu@gem