

eISSN 1984-8412  
pISSN 1516-8698

# FÓRUM

LINGÜÍSTICO

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 12 - NÚMERO 4 - OUT./DEZ. - 2015



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UFSC

---

**UNIVESIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

---

REITORA | Roselane Neckel  
VICE-REITORA | Lúcia Helena Pacheco

**CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO**

DIRETOR | Felício Wessling Margot  
VICE-DIRETOR | Arnoldo Debatin Neto

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS**

CHEFE | Rodrigo Acosta Pereira  
SUB-CHEFE | Zilma Gesser Nunes

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

COORDENADORA | Heronides Maurílio de Melo Moura  
VICE-COORDENADOR | Cristine Gorski Severo

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Lingüística  
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail:  
forumlinguistico.cce@contato.ufsc.br/ Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

**(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)**

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.  
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 12, n.4 (2015)  
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação  
em Lingüística, 2015 –

Trimestral  
Irregular 1998-2007;  
Resumo em português, espanhol e inglês  
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:  
<http://www.periodicos.ufsc.br>  
pISSN 1516-8698  
eISSN 1984-8412

1. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de  
Letras

**INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION**

**CAPES** - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.  
**DRJI** - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>  
**Ebsco** - <http://www.ebsco.com/>  
**Genamics JournalSeek** - <http://journalseek.net/>  
**Latindex** - <http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=8996>;  
**PKP** - Public Knowledge Project - <http://pkp.sfu.ca/node/3450>;  
**Portal SEER - IBICT** - [http://seer.ibict.br/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=550&Itemid=109](http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=550&Itemid=109);  
**Sumários.org** - <http://www.sumarios.org/>

F ó R U M L I N G U Í S T ! C O

VOLUME 12 | NÚMERO 4 | 2015

eISSN 1984-8412  
pISSN 1516-8698

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 12 | n. 4 | p. 861-997 | out./dez. 2015

**EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF**

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

**EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS**

**Edair Maria Gorski** . UFSC, Florianópolis, BR | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | **Leandra Cristina de Oliveira** . UFSC, Florianópolis, BR | Maria Inez Probst Lucena . UFSC, Florianópolis, BR | **Núbia Ferreira Rech** . UFSC, Florianópolis, BR | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | **Rosângela Pedralli** . UFSC, Florianópolis, BR | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR | **Tania Regina Martins Machado** . UFSC, Florianópolis, BR

**EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS**

**Aline Ferreira Lira** . UFAM, Manaus, BR | Chris Royes Schardosim . UFSC, Florianópolis, BR | **Denise Vieira Brites** . UFSC, Florianópolis, BR | Eloara Tomazoni . UFSC, Florianópolis, BR | Josa Coelho da Silva Irigoite . UFSC, Florianópolis, BR | **Leonice Passarela dos Reis** . UFSC, Florianópolis, BR | Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR | Vidomar Silva Filho . IFSC, Florianópolis, BR

## CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Angela Bustos Kleiman . UNICAMP, Campinas, BR | **Ani Carla Marchesan** . UFFS, Chapecó, BR | Benedito Gomes Bezerra . UFP, Recife, BR | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Christina Abreu Gomes - UFRJ, Rio de Janeiro, BR | **Cláudia Regina Brescancini** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Dóris De Arruda C. da Cunha . UFPE, Recife, BR | **Dulce do Carmo Franceschini** . UFU, Uberlândia, BR | Edwiges Maria Morato . UNICAMP, Campinas, BR | **Eleonora Albano** . UNICAMP, Campinas, BR | Eliana Rosa Sturza . UFSM, Santa Maria, BR | **Elisa Battisti** . UFRGS, Porto Alegre, BR | Fábio José Rauen . UNISUL, Tubarão, BR | **Fernanda Coelho Liberali** . PUC-SP, São Paulo, BR | Francisco Alves Filho . UFPI, Terezina, BR | **Gabriel de Ávila Othero** . UFRGS, Porto Alegre, BR | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **João Carlos Cattelan** . UNIOESTE, Cascavel, BR | João Wanderley Gerald . UNICAMP, Campinas, BR | **Josias Ricardo Hack** . UFSC, Florianópolis, BR | Leonor Sciliar Cabral . UFSC, Florianópolis, BR | **Letícia Fraga** . UEPG, Ponta Grossa, BR | Lilian Cristine Scherer . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Lucília Maria Sousa Romão** . USP, Ribeirão Preto, BR | Luiz Francisco Dias . UFMG, Belo Horizonte, BR | **Lurdes Castro Moutinho** . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | Marci Fileti Martins . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria Izabel Santos Magalhães** – UNB, UFC, Fortaleza, BR | Maria Margarida M. Salomão . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | Marígia Ana de Moura Aguiar . UNICAP, Recife, BR | **Marta Cristina Silva** – UFJF, Juiz de Fora, BR | Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti . UFSC, Florianópolis, BR | **Morgana Fabíola Cambrussi** . UFFS, Chapecó, Brasil | Nicanor Nicanor Rebollo Recendiz . Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad do México, MX | **Nívea Rohling da Silva** . UFTPR, Curitiba, Brasil | Rainer Enrique Hamel . Univ. Autónoma Metropolitana, Ciudad do México, MX | **Rosângela Hammes Rodrigues** . UFSC, Florianópolis, BR | Rosângela Morello . IPOL, Florianópolis, BR | **Solange Coelho Vereza** . UFF, Niterói, BR | Telisa Furlanetto Graeff . UPF, Passo Fundo, BR | **Tony Berber Sardinha** . PUC-SP, São Paulo, BR | Vânia Cristina Casseb Galvão . UFG, Goiânia, BR | **Wagner Rodrigues Silva** . UFT, Araguaína, BR | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

## IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

“Accident Nothing” (óleo sobre tela)

Guy Yanay – Israel – [www.guy-yanay.com](http://www.guy-yanay.com)

## DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro Paulo Venzon Filho – Florianópolis, Brasil

**SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS**

---

<b>APRESENTAÇÃO / Presentación / Presentation</b>	<b>869</b>
---	------------

ATILIO BUTTURI JUNIOR

**ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE**

---

<b>QUESTÕES DE LÍNGUA NO BRASIL OITOCENTISTA/ Cuestiones de lengua en el Brasil de mil ochocientos/ Language issues in Brazil's nineteenth century society</b>	<b>872</b>
--	------------

HOSANA DOS SANTOS SILVA E MARILZA DE OLIVEIRA

---

<b>A TRADUÇÃO NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS: ESBOÇO DE ALGUMAS QUESTÕES PARA PESQUISA/La traducción en los procesos de producción de conocimiento sobre la enseñanza de lenguas: bosquejo de unas cuestiones para investigación/ The role of translation among the processes of production of knowledge on language teaching: outlining problems for research</b>	<b>883</b>
---	------------

THOMAS MASSAO FAIRCHILD

---

<b>ESTUDO HISTÓRICO DO COMPLEMENTO ACUSATIVO DE 2ª PESSOA DO SINGULAR/ Estudio histórico del complemento acusativo de la segunda persona singular/ Historical study of the accusative 2nd person singular complement</b>	<b>900</b>
--	------------

CAMILA DUARTE DE SOUZA E CÉLIA REGINA DOS SANTOS LOPES

- 
- "PRONTA PARA BRILHAR MUITO, AQUARIANA?": O ETHOS DO DISCURSO DE AUTOAJUDA PARA ADOLESCENTES/ "¿Lista para brillar mucho, Acuariana?": el ethos del discurso de autoayuda para adolescentes/ "Ready to shine a lot, Aquarian?": the ethos in the self-help discourse for teenagers**

915

MARIZE BARROS ROCHA ARANHA E CLÁUBERSON CORREA CARVALHO

- 
- "SOBRE PIRIS E GUETES": ANÁLISE MORFOLÓGICA DAS CONSTRUÇÕES CUNHADAS A PARTIR DE SPLINTERS DE "PERIGUETE"/ "Acerca de piris y guetes": análisis morfológico de construcciones acuñadas por intermedio de splinters derivados de "periguete"/ "On piris and guetes": morphological analysis of constructions coined by splinters derived from "periguete"**

930

WALLACE BEZERRA DE CARVALHO E CARLOS ALEXANDRE GONÇALVES

- 
- A NÃO-COINCIDÊNCIA INTERDISCURSIVA: MARCA DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LETRAS/ La no coincidencia interdiscursiva: marca de responsabilidad enunciativa en monografías de finalización del curso de Letras/ Interdiscursive non-coincidence: enunciative responsibility marks in language undergraduate course conclusion monographs**

945

ILDERLÂNDIO ASSIS DE ANDRADE NASCIMENTO

- 
- PROBLEMAS DE MACROESTRUTURA EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA LATINA: UMA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO/ Problemas de macroestructura en diccionarios de lengua latina: una propuesta de reestructuración/ Macrostructure problems in latin language dictionaries: a restructuring proposal**

956

HILAINE GREGIS

---

A PRODUÇÃO ORAL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS/ *La producción oral en manuales de italiano para extranjeros/ The oral production in an italian textbook for foreigners*

966

JEFFERSON EVARISTO DO NASCIMENTO SILVA E ANNITA GULLO

**RESENHA/ REVISIÓN / REVIEW**

---

ISQUERDO, Aparecida Negri; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.* v. VII. Campo Grande: UFMS, 2014. 525p.

983

RAPHAEL MARCO OLIVEIRA CARNEIRO E GUILHERME FROMM

**ENTREVISTA/ ENTREVISTA/ INTERVIEW**

---

ENSINO DE LÍNGUA, FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA: UM DIÁLOGO COM JOAQUIM DOLZ/ *La enseñanza de la lengua, la formación del profesorado y la investigación: un dialogo con Joaquim Dolz/ Language teaching, teacher education and research: a dialogue with Joaquim Dolz*

986

CLEIDE INÊS WITTKE

F ó R U M L I N G U Í S T ! C O

# APRESENTAÇÃO

VOLUME 12, NÚMERO 4

A *Fórum Linguístico* chega ao seu quarto e último número de 2015 repleta de bons textos e instigantes discussões. São oito artigos, um resenha e uma entrevista, de pesquisadores de diversas universidades brasileiras – além de uma entrevista com o pesquisador suíço Joaquim Dolz. O periódico permanece, assim, marcado pela heterogeneidade das problematizações e pelos variados pontos de vista na abordagem da língua e da linguagem.

O número tem início com o artigo **Questões de língua no Brasil oitocentista**, de autoria de Hosana dos Santos Silva, da Universidade Federal de São Paulo, e de Marilza de Oliveira, da Universidade de São Paulo. As pesquisadoras investigam o século dezenove e a formação de um Português Culto Brasileiro, produzido a partir de dois modelos, a saber: um mais tradicional e de prestígio, cuja origem é Portugal; outro elaborado no Brasil, segundo a ordem de um discurso nacionalista.

O segundo artigo desta *Fórum* é de Thomas Massao Fairchild, da Universidade Federal do Pará. Intitulado **A tradução nos processos de produção de conhecimento sobre o ensino de línguas: esboço de algumas questões para pesquisa**, o escrito traça uma análise discursiva da tradução e da produção do “conhecimento” nos cursos de Letras, voltando suas discussões para problemáticas como a *autoria* e o *comentário* na construção de um Projeto Político Pedagógico de Curso de Letras e na escritura de uma dissertação de mestrado da área.

**Estudo histórico do complemento acusativo de 2<sup>a</sup> pessoa do singular** é o terceiro artigo deste número. Escrito por Camila Duarte de Souza e Célia Regina dos Santos Lopes, ambas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o texto parte da Sociolinguística Histórica e investiga o emprego de pronomes no Português Brasileiro num *corpus* de 504 cartas (do Rio de Janeiro), escritas num período de cem anos (1880-1980). As autoras concluem que o clítico *te* foi o mais empregado como complemento acusativo de 2<sup>a</sup> pessoa, no universo de missivas familiares e amorosas observadas na pesquisa.

Marize Barros Rocha Aranha e Cláuberson Correa Carvalho, da Universidade Federal do Maranhão, são os autores do quarto artigo presente neste quarto número de 2015, **“Pronta para brilhar muito, Aquariana?”: o ethos do discurso de autoajuda para adolescentes**. O artigo analisa discursos de três edições da revista *Capricho*, publicadas em 2014, de acordo com o conceito de *ethos* discursivo elaborado por Dominique Maingueneau (entre outras discussões do campo do discurso), lido no texto segundo efeitos de espontaneidade e efeitos de autoridade.

O quinto artigo que vem a lume nesta *Fórum* é **“Sobre piris e guetes”: análise morfológica das construções cunhadas a partir de splinters de “periguete”**, de Wallace Bezerra de Carvalho e de Carlos Alexandre Gonçalves, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em seu trabalho, os autores defendem a hipótese de que as formas *piri* e *guete*, pesquisadas em diversos *sites* da internet e entre vinte falantes de Português Brasileiro, podem ser consideradas *splinters* de periguete, segundo os critérios de Laurie Bauer para a definição deste fenômeno morfológico.

**A não-coincidência interdiscursiva: marca da responsabilidade enunciativa em monografias de conclusão de curso de Letras**, de Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento, da Universidade Federal da Paraíba, é o sexto artigo desta *Fórum Linguístico*. Partindo da Análise Textual dos Discursos, o artigo analisa a seção de *revisão bibliográfica* de dez monografias de conclusão de curso de Letras e as estratégias adotadas pelos acadêmicos-autores para a construção de um discurso em que se misturam táticas de assunção e de atribuição de sentidos entre o texto monográfico e a heterogeneidade enunciativa que o constitui.

O sétimo artigo deste número é de autoria de Hilaine Gregis, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Problemas de macroestrutura em dicionários de língua latina: uma proposta de reestruturação** debruça-se sobre os três dicionários de Língua Latina de maior circulação acadêmica no Brasil e problematiza algumas questões micro e macroestruturais que, segundo a autora, dificultariam o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para estudantes de fases iniciais de Latim.

O último dos artigos deste número quatro intitula-se **A produção oral em um livro didático de italiano para estrangeiros**. Escrito por Jefferson Evaristo do Nascimento Silva e Annita Gullo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o texto analisa a utilização e a suposta inadequação do conceito de “comunicativo” nas atividades presentes em um livro de italiano para estrangeiros – o *Chiaro!*

–, a partir de reflexões sobre o livro didático, sobre os documentos oficiais europeus de ensino de línguas (o chamado Quadro Comum Europeu de Referência -QCER) e sobre a “competência comunicativa”.

Indo adiante, a seção **Resenha** avalia o livro *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia* (v.7), organizado por Aparecida Negri Isquierdo e Giselle Olivia Mantovani Dal Corno e publicado pela UFSM, em 2014. Os resenhistas, Raphael Marco Oliveira Carneiro e Guilherme Fromm, da Universidade Federal de Uberlândia, fazem notar a importância do livro e o papel central que ele ocupa nos estudos lexicais do Brasil, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

O número encerra-se com a seção **Entrevista**, que traz um diálogo entre Joaquim Dolz, da *Université de Genève*, e Cleide Inês Wittke, da Universidade Federal de Pelotas. Na entrevista, são abordados temas como o ensino de línguas, a formação dos docentes e a pesquisa no campo de ensino e aprendizagem. Além disso, trava-se um franco debate sobre o “fracasso no ensino da leitura e da escrita no contexto brasileiro” e sobre a utilização massiva do livro didático como (única) ferramenta docente.

Por fim, depois de apresentar os textos desta quarta *Fórum Linguístico* de 2015, é preciso agradecer. Primeiro, aos leitores, que têm acompanhado em número crescente o periódico e contribuído para sua difusão. Depois, de forma enfática, aos colaboradores da revista: aos autores dos artigos deste número, à equipe de pareceristas, de revisores e de editores e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, que tornaram possível o acontecimento de mais este número.

ATILIO BUTTURI JUNIOR  
*Editor*

# QUESTÕES DE LÍNGUA NO BRASIL OITOCENTISTA

CUESTIONES DE LENGUA EN EL BRASIL DE MIL OCHOCIENTOS

LANGUAGE ISSUES IN BRAZIL'S NINETEENTH CENTURY SOCIETY

Hosana dos Santos Silva<sup>†</sup>

Universidade Federal de São Paulo

Marilza de Oliveira<sup>\*\*</sup>

Universidade de São Paulo

**RESUMO:** Neste estudo, analisamos os usos linguísticos de grupos sociais letrados brasileiros, no final do século XIX e início do XX, assim como os elementos sociais, políticos e culturais que atuaram como estratificadores sociais e linguísticos na sociedade do pós-independência. Desse modo, consideramos os processos de reestruturação das elites nacionais em torno da constituição do Estado, em meio às lutas travadas na formação das nacionalidades, especialmente no que se referem às ações em favor da autonomia linguística brasileira. Da perspectiva estritamente linguística, analisamos os padrões empíricos de ordenação dos clíticos pronominais (cf. SANTOS SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2011, 2013). Os resultados do estudo evidenciam que, nesse contexto de múltiplas disputas, formam-se no Brasil diferentes variedades linguísticas cultas, emanadas de usos coletivos distintivos e legitimadas mediante a ação dessas mesmas elites letradas. Ficam em evidência os efeitos de um processo que se realiza não pela decalagem das normas lusitanas, mas pelo ajustamento dos usos linguísticos socialmente valorizados à realidade sociocultural e política propriamente brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** português brasileiro; norma linguística; autonomia linguística.

**RESUMEN:** En este estudio, analizamos los usos lingüísticos de grupos sociales letrados brasileños, al final del siglo XIX e inicio del XX, así como los elementos sociales, políticos y culturales que actuaron como formadores de estratos sociales y lingüísticos en la sociedad de la post-independencia. De este modo, consideramos los procesos de reestructuración de las élites nacionales en torno

<sup>†</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: hosana.santos@unifesp.br.

<sup>\*\*</sup> Doutora em Letras pela Universidade de Campinas. Professora Titular do Departamento de Filología e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: marilza@usp.br.

a la constitución del Estado, en medio a las luchas trabadas en la afirmación de las nacionalidades, especialmente en lo que se refiere a las acciones a favor de la autonomía lingüística brasileña. Desde la perspectiva lingüística, analizamos fundamentalmente la posición de los clíticos pronominales (cf. SANTOS SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2011, 2013). Los resultados evidencian que, en este contexto de múltiples disputas, se forman en Brasil diferentes variedades lingüísticas cultas, emanadas de usos colectivos distintivos y legitimadas mediante la acción de esas mismas élites letradas. Quedan en evidencia los efectos de un proceso que se realiza no por el calcado de las normas lusitanas, sino por el ajuste de los usos lingüísticos socialmente valorizados a la realidad sociocultural y política propiamente brasileñas.

**PALABRAS CLAVE:** portugués brasileño; norma lingüística; autonomía lingüística.

**ABSTRACT:** In this study we have analyzed the Brazilian educated social groups' linguistic uses in late 19<sup>th</sup> Century and early 20<sup>th</sup> Century, as well as the social, political and cultural elements that promoted a social-linguistic stratification in the post-independence society. With that, we have considered the restructuring processes of the national elites during the constitution of the Brazilian State amidst all struggles to consolidate the nationalities, especially when it comes to actions in favor of the Brazilian linguistic autonomy. Under a strictly linguistic perspective, we have investigated the pronominal clitics placement's patterns (cf. SANTOS SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2011, 2013). The results of the present study emphasize the formation of different varieties of Brazilian Portuguese standards, emanated from distinctive collective uses and legitimized by the same educated elites. These results show the effects of a process that exists not due to the imposition of modern European Portuguese, but rather by the adjustment of socially valued linguistic uses to the Brazilian socio-cultural and political realities.

**KEYWORDS:** brazilian portuguese; linguistic norm; linguistic autonomy.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XIX, boa parte da intelectualidade brasileira empenhava-se na constituição (ou firmação) das nacionalidades (cf. SERPA, 2000). O corolário desse processo foi a busca pelas *coisas* do Brasil e, consequentemente, o maior distanciamento da cultura portuguesa. À época, os ideários nacionalistas enredaram a luta pela autonomia e autoridade linguísticas, donde um conflituoso discurso acerca da língua veio expor os preconceitos e ideologias das classes dominantes.

As primeiras discussões acerca da língua do Brasil surgem no primeiro quartel do século XIX. De fato, *Pedra Branca* (1824-1825) trata como “idioma brasileiro” a língua falada na jovem nação, confirmando, assim, o sentido das diferenças entre os usos linguísticos de brasileiros e portugueses (PINTO, 1978).

A exposição dessas diferenças evidencia o caráter oficial da língua portuguesa no Brasil e sinaliza um conjunto de mudanças processadas nessa sociedade, especialmente no que se referem aos efeitos da separação sociocultural e política entre Brasil e Portugal. Ademais, o discurso que opõe a língua brasileira à portuguesa facilita o agrupamento – pela semelhança – de usos linguísticos semelhantes. Embora essa operação pareça contraditória, as comparações tendem a alimentar uma dupla relação entre o português europeu e o brasileiro: de afluência e dispersão, de unidade e diferença; de continuidade e interrupção da língua portuguesa no Brasil. Isso desfere o derradeiro golpe nas línguas minoritárias (indígenas e africanas), excluídas desses debates e relegadas à condição de línguas outras, não brasileiras.

No curso do processo de emancipação cultural, essa discussão toma corpo e passa a ser tratada na esfera sócio-política e de algum modo vinculada aos projetos nacionalistas. Assim, não somente a diversidade dos usos, mas as disparidades ideológicas sustentam, no correr do século XIX, duas linhas de pensamento: uma que confere autonomia ao português brasileiro e outra que postula a vigência da língua portuguesa no Brasil (cf. PINTO, 1978).

No interior desse debate essencial, levantam-se questões acerca da legitimidade dos usos linguísticos de brasileiros. A discriminação linguística recai, nesse caso, não somente nas camadas socialmente desvalorizadas, mas também nos grupos letrados, que vêm corporificando as variedades linguísticas ainda não legitimadas.

É bem verdade que, no limite, o caráter das oposições entre os grupos opositores é questionável, já que os antagonismos tendem a se decompor na exposição de suas próprias bases ideológicas, as quais terminam por aprender os discursos contrários, isto é, a despeito da busca pela autonomia linguístico-cultural, ambos os grupos rejeitam a variedade popular, ao mesmo tempo em que reconhecem e reproduzem o prestígio do português europeu. Isso é outro modo de dizer que os discursos paralelos são articulados pela própria dinâmica dos debates e de seus efeitos no processo de nacionalização da língua no Brasil.

Certamente o funcionamento social não previa a correção da fala da população dita inculta, mas a legitimidade e a uniformização dos usos linguísticos dos letrados (PAGOTTO, 1998; BAGNO, 2004; FARACO, 2004; LIMA, 2008). Tanto que parte dos intelectuais chamados dialetistas, partidários das ideologias nacionalistas, defendia a ideia de que o português brasileiro oral se distinguia por uma hibridez nociva, resultante do contato com as línguas indígenas e africanas. Para Paulino de Brito (1908)<sup>1</sup>, por exemplo, atribuir valor à fala popular corresponderia a “dar foro de cidade à gramática dos negros”<sup>2</sup>:

[...] há brasileirismos e brasileirismos. Os que são erros não têm defesa, mesmo sendo de uso freqüente, por ignorância ou por desídia. É o que acontece com o pronome nominativo como complemento: enquanto comum na linguagem popular e familiar, nunca foi adotado por nossos escritores [...]. Se os brasileirismos de colocação, de que nos ocupamos, fossem desta ordem, a discussão seria ociosa, não havendo a menor dúvida de que deveriam ser proscritos da boa linguagem; mas não o são, isso é, não são incorreções [...] (BRITO, 1908, p.36).

A busca pela legitimidade do chamado português culto brasileiro levou, portanto, à rejeição consciente das marcas linguísticas que caracterizavam o português oral e garantiu uma formatação específica das variedades linguísticas cultas no Brasil.

Dando continuidade a essas discussões, neste estudo procuramos apreender alguns traços da escrita dos letrados brasileiros, nas últimas décadas do século XIX e início do XX, com o fim de evidenciar as características específicas dos usos linguísticos desses grupos sociais.

Os fatos linguísticos focalizados nessa análise são os padrões empíricos de ordenação dos clíticos pronominais, especialmente com base nos dados de Santos Silva (2012) e Oliveira (2011, 2013). Nossa hipótese é a de que, no contexto de disputa pela autoridade linguística, formam-se no Brasil diferentes variedades cultas, emanadas dos usos coletivos distintivos e legitimadas mediante a ação dos grupos letrados brasileiros nos processos de normatização linguística. Constata-se, desse modo, os efeitos de um processo que se realiza não pela decalcagem das normas lusitanas, mas pelo ajustamento dos usos linguísticos socialmente valorizados à realidade sócio-cultural e política do Brasil.

Assumindo uma perspectiva de análise interdisciplinar, nosso estudo se desenvolve com esteio em discussões formuladas no campo da Sociolinguística e da História, especialmente os estudos de Pinto (1978), Pagotto (1998), Lima (2008), Rodrigues (1993), Schwarcz (2008 [1993]) e Almeida (2012), articulados à Sociologia da Linguagem (BOURDIEU, 2008, 2009).

<sup>1</sup>Paulino de Almeida Brito (Manaus, 9 de abril de 1858 — Belém, 17 de julho de 1919), bacharel em Direito, gramático, escritor, jornalista e professor.

<sup>2</sup>O texto de Paulino de Brito, intitulado “Brasileirismos de colocação de pronomes”, se apresenta como uma resposta aos artigos publicados no Jornal do Comércio pelo gramático português Cândido Figueiredo, no início do século XX.

## 2 TEMPO DAS DIVERSIDADES

A literatura linguística costuma apontar o século XIX como tempo-lugar de concretização da gramática do português brasileiro. Conforme propõe Tarallo (1993), o assentamento dessa nova gramática é condizente com as circunstâncias socioculturais que marcaram o final dos oitocentos. O esgotamento do sistema escravista, a intensificação dos movimentos migratórios, a deposição da monarquia e o republicanismo, as urbanizações de diversas cidades e as consequentes alterações das formas de sociabilidade constituem fatos importantes para compreensão desse período.

Pressupomos que as diversas transformações processadas no Brasil do século XIX intensificaram as diversidades sociais e culturais – aspecto reforçado nos estudos historiográficos –, e também as diversidades linguísticas, temática ainda pouco explorada, se tomada numa perspectiva de aproximação entre história, linguagem e sociedade.

Pela correlação entre os fatos linguísticos e sociais, podemos notar que até meados do século XIX a questão da língua esteve diretamente relacionada à construção do Estado Imperial, caracterizado pelo escravismo. Desde seu assentamento, o espaço nacional brasileiro conferiu lugar oficial somente à língua portuguesa, em detrimento das línguas africanas e indígenas; os processos de unificação linguística, iniciados ainda no século XVIII, pelas medidas de vulgarização da língua portuguesa (RODRIGUES, 1993), facilitaram sua oficialização e, consequentemente, a clivagem entre falantes e não-falantes do português.

Na sociedade oitocentista, em que a língua portuguesa já adquirira um valor distintivo, se legitimaram as distinções entre “boçais” e “ladinos” – qualificações tracejadas enquanto categorias classificatórias dos grupos sociais (ALMEIDA, 2012), as quais deixam ver não somente as marcas do adestramento social e linguístico a que negros e índios estavam submetidos, mas também dão a conhecer os aspectos políticos e econômicos estruturantes daquele espaço social.

A ação de promulgação da lei Feijó, em 1831, constitui bom exemplo dessas relações. De acordo com os apontamentos historiográficos, a própria lei, voltada ao sustento do tráfico de escravos, concorreu para segregação linguística dos grupos africanos, na medida em que se afigurou como via para habilitação do negro à condição de escravo (ALMEIDA, 2012; CHALHOUB, 2012). Em outras palavras, pela transformação das organizações sociais e jurídicas brasileiras<sup>3</sup>, em que se fez premente, entre outros aspectos, a distinção entre sujeitos legalmente escravizados e cativos entrados ilegalmente no país, a língua passou a desempenhar uma função distintiva específica no espaço social, de tal modo que as categorias “ladinização” e “boçalidade” foram tomadas como marcadores da condição dos indivíduos escravizados no Brasil:

[...] de todas as características que distinguiam o africano boçal, era a não proficiência na “língua do país” que caracterizaria sua condição de recém-chegado, condição esta que, a partir de 1831, tornou-se ilegal. Além disso, todo africano considerado boçal teria o direito de se tornar “africano livre”, de acordo com o art. I da lei de 1831. Logo, por meio desses dispositivos, o Império atrelava a proficiência do africano na “língua brasileira” à sua antiguidade no território do Brasil, e assim, à noção de propriedade legal (ALMEIDA, 2012, p. 42).

Afora a aplicação do termo para evidenciar as diferenças nas competências linguísticas, essas classificações – ladino e boçal – relacionavam-se às oposições sociais presentes naquela sociedade:

[...] não apenas se esperava que o aprendizado do português fosse uma decorrência natural da estadia do africano escravizado no país, como se imprimia ao processo linearidade, direção e sentido: de “rude” para “destro”, de “sem arte” para “fino”, de “ignorante” para “esperto” e, enfim, de “bárbaro” para “civilizado”. Tais categorias senhoriais, portanto, não deixam de estar, elas mesmas, eivadas de significados ideológicos e etnocentrícos, na medida em que estigmatizam a alteridade do africano, caracterizando-o com qualidades marcadamente inferiores, ao mesmo tempo em que indica, do ponto de vista senhorial, o aprendizado da língua portuguesa

<sup>3</sup> Os estudos historiográficos evidenciam o caráter inexequível da Lei Feijó. Todavia, a cláusula que declara livre todos os sujeitos entrados ilegalmente no território brasileiro tem efetiva relevância, já que foi retomada por escravizados e advogados nos pleitos jurídicos para requerimento de alforria (GURGEL, 2008; entre outros).

como o caminho que o habilitava a tomar o lugar a que foi destinado na sociedade imperial: o de escravo (ALMEIDA, 2012, p. 41).

Com a interrupção do contrabando de africanos, a partir da segunda metade do século XIX, e o avanço dos processos de emancipação dos cativos, os problemas referentes à presença de africanos boçais no Brasil cingiram-se a questões mais amplas, relacionadas à inserção de negros livres, libertos e ingênuos em uma sociedade ainda escravista (CHALHOUB, 2012; MAMIGONIAN, 2013). Vale notar, nesse sentido, que o censo de 1872 registrou que 74% dos negros (e mestiços) habitantes do país (4.245.248 pessoas) eram de condição livre; isso correspondia a 47% da população brasileira (CHALHOUB, 2012, p. 229). Ainda conforme Chalhoub (2012), nesse cenário em que se assiste ao esmaecimento das fronteiras entre trabalho livre e escravo, negros livres são escravizados, sujeitos escravizados se passam por livres, africanos livres se apresentam como escravos por temerem o recrutamento militar e/ou a deportação, entre outros problemas engendrados pelo escravismo ilegal.

É importante lembrar que a efetivação dos processos de abolição, com especial relevância à promulgação das leis de 1871 (Ventre Livre) e de 1888 (Abolição), não abalou a rígida estrutura de oposições entre brancos e negros (cf. COSTA, 1999; SCHWARCZ, 2008 [1993]). Não é sem motivo que, nessa mesma época, estendem-se as discussões acerca das habilidades e capacidades dos diferentes grupos raciais. A miscigenação brasileira, comumente observada como fator negativo, concorrente para depreciação da imagem do Brasil e de seu povo (SCHWARCZ, 2008 [1993]), e o ideal de branqueamento da população, avivado com o avanço da imigração europeia, cooperaram para a indefessa inclusão do negro como sujeito de menor valor na sociedade. Nesse processo, os discursos científicos racialistas e racistas, fortemente propalados no Brasil oitocentista, facilitaram a naturalização das desigualdades.

A nosso ver, essas distinções socioculturais e étnicas contribuíram para a definitiva hierarquização das variedades do português em uso no Brasil. Dito de outro modo, na sociedade oitocentista, os princípios de diferenças de competências linguísticas e sociais se solidificaram e nossa realidade linguística se estabeleceu nos termos de uma oposição entre uma variedade de maior valor, observada enquanto língua civilizada, e outra(s) variedade(s) desprestigiada(s) – socialmente classificada(s) como língua de preto, língua de gente selvagem ou, simplesmente, língua estropiada.

Data desse período o crescente apelo de parte dos intelectuais brasileiros aos padrões culturais e linguísticos portugueses. Segundo Pagotto (1998), a sujeição à língua lusitana emerge como estratégia comprehensível no conjunto de práticas políticas e ideológicas das elites letreadas. O padrão lusitanizante, numa sociedade desigual, cumpriria o papel de acentuar essas oposições linguísticas e sociais:

Afirmar o português do Brasil como gramática possível na língua escrita equivalia a nivelar por baixo, mesmo que uma série de traços da gramática já fizesse parte da fala daqueles que os queriam negar. Como o acesso a esta norma culta se daria somente a partir de rigorosa educação, estava garantido o processo de exclusão (PAGOTTO, 1998, p. 57).

Essa decisão não implica a rejeição do projeto de emancipação cultural e linguística, mas implica a negação de seus limites objetivistas, pela manutenção do vínculo permanente com a ex-metrópole, como medida para garantir ao Brasil alguma cultura de civilização (PAGOTTO, 1998; LIMA, 2003, 2008).

No entanto, a estreita relação com a cultura e língua portuguesa não supriu ou minimizou as diferenças entre o português brasileiro e o europeu. Isso porque as diferenças significativas entre a variedade linguística culta e as variedades populares sempre estiveram relacionadas às distinções sociais (SANTOS SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2013). Nesse espaço socialmente hierarquizado, os diferentes usos linguísticos – vinculados a diferentes grupos sociais –, tendem a ser mantidos, uma vez que o valor da variante de maior prestígio advém da relação objetiva que a opõe às demais variantes linguísticas<sup>4</sup>.

Afora isso, ainda que o valor das variantes linguísticas propriamente brasileiras tenha permanecido em causa, estabeleceu-se no Brasil uma luta pelo monopólio da imposição de um produto linguístico normatizado (nos termos de Bourdieu, 2008). Nesse processo, parte dos grupos letreados procurou assegurar o valor da especificidade do léxico brasileiro, caracterizado, sobretudo, pela

<sup>4</sup> Partimos de algumas considerações de Bourdieu (2008) sobre a construção da língua normatizada.

influência das línguas indígenas e africanas; ademais, esse mesmo grupo tratou de arrogar a si o direito de preceituar as normas de representação gráfica da língua usada no Brasil (PINTO, 1978). Quanto aos aspectos sintáticos, a disputa travada envolveu, especialmente, a ordenação dos clíticos pronominais (cf. PINTO, 1978; PAGOTTO, 1993). Isso porque as diferentes maneiras de ordenar os pronomes prevêem uma cisão gramatical entre o PB e o PE. A variação dessas estruturas, da qual nos ocuparemos adiante, foi tratada como problema essencial por letreados brasileiros e portugueses.

### 3 TRAÇOS DAS VARIEDADES CULTAS BRASILEIRAS

Ao menos desde a década de 1880, momento em que o português brasileiro oral já assentara um padrão proclítico (CYRINO, 1990; PAGOTTO, 1993), brasileiros e lusitanos passaram a debater a questão da ordenação dos clíticos pronominais (cf. PINTO, 1978). Livros, jornais e revistas registraram os traços dessa disputa, que se traduziu em regras linguísticas, questionamentos acerca da autoridade, e conhecimento dos gramáticos em geral e, sobretudo, julgamentos das variedades em uso no Brasil.

No que diz respeito à ordenação dos clíticos, as variedades cultas do português brasileiro, caminhando em direção oposta ao português oral, caracterizou-se pela presença de ênclise, mesmo em contextos não previstos pela gramática lusitana, pelo que a ênclise caracterizadora da variedade culta brasileira não é aquela mesma presente no português europeu.

Oliveira (2011), ao estudar a ocorrência de infinitivas preposicionadas na produção dos escritores românticos brasileiros e portugueses, já evidenciou que, no século XIX, enquanto os lusitanos assumem um modelo dual, com especialização da ênclise em contexto de preposição *a* e próclise com as demais preposições, os letreados brasileiros preferem as construções enclíticas em todos os contextos preposicionados.

**Tabela 1:** Ênclise em orações infinitivas preposicionadas em cartas de escritores portugueses e brasileiros

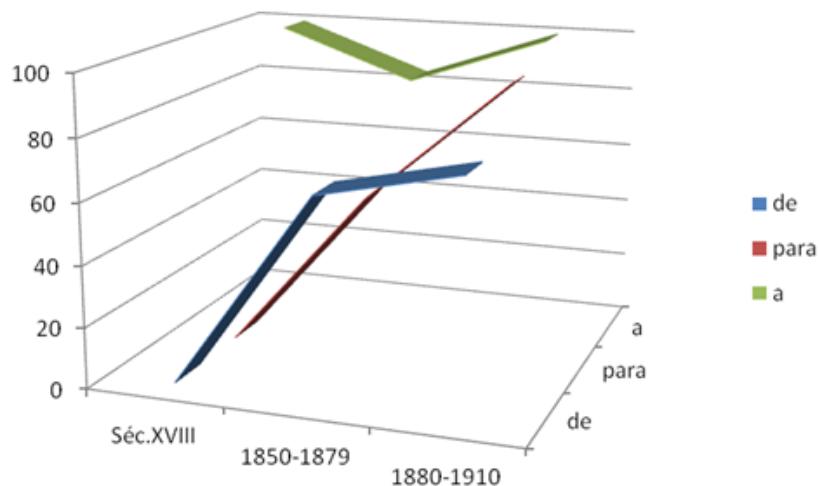
Tipo de Preposição	Almeida Garret	Alexandre Herculano	Castelo Branco	Eça de Queirós	Fernando Pessoa	José de Alencar	Álvares de Azevedo
A	100%	100%	100%	100%	100%	76%	95,5%
DE	4%	2,3%	11,6%	0%	4%	87,5%	87,5%
PARA	4,7%	0%	0%	0%	0%	100%	100%
OUTRAS	0%	0%	0%	0%	30%	100%	50%

**Fonte:** adaptado de Oliveira (2011)

A generalização da ênclise entre os românticos brasileiros representou um afastamento consciente do modelo português. Esse quadro passa a sofrer alterações somente no final do século XIX e, especialmente, no início do século XX, quando os modernistas, reclamando uma norma propriamente brasileira, assumem uma escrita predominantemente proclítica (OLIVEIRA, 2011).

Entre os escritores médios<sup>5</sup>, até o século XVIII, os usos linguísticos caminham par e par com o modelo europeu. Mas no correr do século XIX, os sujeitos passam a adotar um outro modelo, já afastado do lusitano.

<sup>5</sup> Oliveira (2013) denomina “escritores médios” os diversos membros das elites sócio-políticas, não literatos. Nesse texto, a autora analisa um conjunto de cartas advindas dos Aldeamentos Paulistas e cartas de diferentes regiões brasileiras, escritas entre 1820 e 1910.

**Gráfico 1:** Ênclide em correspondências de circulação pública escritas no Brasil

**Fonte:** Oliveira (2013)

Observa-se que a generalização da ênclide ocorre a partir da metade do século XIX, com total potencialização dessas construções enclíticas na passagem do século XIX ao XX.

Santos Silva (2012, 2013), recortando os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas<sup>6</sup>, nesse mesmo período, observa que, assim como os escritores românticos, esse grupo prefere as construções enclíticas para todos os ambientes preposicionados.

**Tabela 2:** Ênclide e próclise em orações infinitivas preposicionadas na escrita de intelectuais paulistas

Tipo de Preposição	Ênclide		Próclise		Total
A	28	87,5%	4	12,5%	32
DE	55	87,3%	8	12,7%	63
PARA	65	78,3%	18	21,7%	83
OUTRAS	17	80,9%	4	19,1%	21
TOTAL	165	82,9%	34	17,1%	199

**Fonte:** adaptado de Santos Silva (2012)

A ênclide se apresenta, ainda, como opção mesmo em contextos censurados pelo modelo europeu, como em orações negativas ou orações dependentes introduzidas por pronome relativo ou conjunção subordinativa, conforme exemplos a seguir:

1. Aquelle *que indicou-me* o [mercado] parece [homem] competente e serio [...] (PRUDENTE DE MORAES, 1897 apud SANTOS SILVA, 2012, p. 250)

<sup>6</sup>Santos Silva analisa um conjunto de textos escritos por cinco integrantes do grupo de intelectuais republicanos paulistas: Prudente José de Morais e Barros (Itu, 4/10/1841 — Piracicaba, 13/12/1902); Manuel Ferraz de Campos Sales (Campinas, 15/02/1841 — Santos, 28/06/1913); João Alberto Sales (Campinas, 24/10/1857 — Monte Alto, 12/03/1904); Francisco de Paula Rodrigues Alves (Guaratinguetá, 07/07/1848 — Rio de Janeiro, 16/01/1919); Júlio César Ferreira de Mesquita (Campinas, 10/08/1862 — São Paulo, 15/03/1917).

2. Saúde e estudo - é o *que desejo-vos* [...] (PRUDENTE DE MORAES, 1897 apud SANTOS SILVA, 2012, p. 250).
3. Outras vezes inconscientemente augmentam por tal forma a intensidade de suas forças progressivas, exagerando a necessidade das modificações políticas ou sociaes, *que lançam-na* a esses doloros períodos de destruição, que culminam quasi sempre em terríveis crises revolucionarias e que mais servem para esgotar, do que para dar ampla e útil satisfação as forças de renovação [...] (ALBERTO SALES, 1882 apud SANTOS SILVA, 2012, p. 263).
4. Sr . presidente, *quando inscrevi-me* para este debate, fiz desde logo o proposito de, ao subir a tribuna, abordar immediatamente a questão sem me ocupar, siquer incidentemente, de assumptos estranhos a matéria em discussão, e principalmente daquelles que por sua natureza se acham fora da competência desta assemblea [...] (CAMPOS SALES, 1891 apud SANTOS SILVA, 2012, p. 263).
5. Foi o A. Fidelis *quem mandou-me* o recibo com o conhecimento do piano por isso foi elle quem pagou os 2,000 [...] (PRUDENTE DE MORAES, 1897 apud SANTOS SILVA, 2012, p. 263).

Conforme propõe Santos Silva (2012, p. 276), essas construções não devem ser observadas como casos de hipercorreção, ou seja, não se trata de uso linguístico equivocado, “*emprestado*” da norma linguística européia, mas de usos linguísticos específicos, empregados por letrados brasileiros, em consonância com as condições sociais de produção e reprodução linguísticas. Em meio às lutas pelas identidades, os grupos sociais letrados buscaram legitimar seus próprios usos linguísticos. Assim, não obstante o valor conferido às variedades linguísticas europeias, é sempre a posição dos falantes cultos na estrutura social que ajusta o valor de determinados produtos linguísticos.

No contexto de firmação das identidades e de assentamento da língua nacional brasileira, a opção pela ênclide reflete a estrutura das relações sociais, que confere valor específico a essa variante, sempre nos termos de um mercado linguístico (cf. BOURDIEU, 2008) que controla eficazmente o valor das competências linguísticas. Assim, o emprego sistemático de construções enclíticas por boa parte dos grupos letrados brasileiros não se apresentou como coisa aleatória, mas apensada ao projeto nacionalista, que não deixou de cultivar em sua base um ideal monolíngue, todavia, matizado na jovem nação brasileira (SANTOS SILVA, 2012).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A estrutura da sociedade brasileira do século XIX possibilitou a competição entre diferentes usos linguísticos coletivos ditos cultos, cunhados a partir de modelos distintos, de parte a parte aceitos pelos grupos letrados. Pelos debates travados no campo da escrita e pelo estudo sociolinguístico dos usos dos diversos falantes, podemos reconhecer as bases de ao menos dois desses modelos, ambos correlacionados às profundas transformações socioculturais que incidiram sobre a sociedade brasileira, notadamente, a constituição do Estado nacional, surgido enquanto Estado imperial escravocrata, que favoreceu toda a sorte de hierarquizações. Desenham-se, nesse contexto, um modelo prestigiado e tradicionalizado em Portugal e outro forjado no Brasil e apensado ao seu projeto nacionalista. Em todo caso a língua é tomada não somente como objeto de comunicação, mas como objeto de reflexão, de ação política e instrumento de poder, à medida que se apresenta como marca identitária dos grupos sociais e, ainda, que se cogita a promoção da homogeneização linguística.

O distanciamento entre os dois modelos é pouco evidente, se analisarmos de modo superficial, por métodos comparativos e quantitativos, a produção linguística dos diferentes grupos letrados. Conforme observamos na seção anterior, parte dos letrados brasileiros adotou a ordenação pronominal enclítica, mesmo em contextos inusuais, como em construções subordinativas e infinitivas preposicionadas introduzidas por *de*, *em* e *para*. Trata-se, portanto, de um modelo linguístico de certa forma livre da norma lusitana, todavia preso ao pensamento linguístico dominante e, certamente, comprometido com os acontecimentos políticos e com as ideologias que sustentavam as relações sociais ali estabelecidas. Nesse sentido, a preferência por construções enclíticas pode ser observada, por um lado, como ajustamento dos usos linguísticos desses grupos socialmente privilegiados às expectativas normativas. De outra parte, esse uso funciona como marcador social, que contribui para distinção das elites brasileiras, sobretudo aquelas orientadas pelos projetos nacionalistas (SANTOS SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2013).

No plano geral, os modelos linguísticos adotados pelos letrados brasileiros funcionam adequadamente nessa sociedade organizada por relações de subordinação. Isso porque está subjacente a esse funcionamento sociolinguístico a condenação da diversidade e, sobretudo, a denegação das variedades linguísticas usadas pelos grupos iletrados (cf. PAGOTTO, 1998; BAGNO, 2002; FARACCO, 2008). Na base, estão não somente as oposições entre o *certo* e o *errado*, ou entre *língua boa* e *língua defectiva* – qualificações sustentadas pelas hierarquizações linguísticas. Opõem-se também uma *língua portuguesa* ao que é observado como “*perversão manifesta da língua*”. Nesse último caso, a variação é tomada como desvio a ser suprimido.

Sustentam-se, ainda, as diferenciações e hierarquizações das diferentes competências linguísticas e sociais. No interior de uma nação mestiça, em que a mestiçagem é considerada degeneração (SCHWARCZ, 1993; 2007), classifica-se o indivíduo e também o que ele produz.

Nas (re)leituras racialistas e biologistas, língua, cultura e raça<sup>7</sup> emaranham-se, de tal modo que os usos linguísticos dos sujeitos pertencentes às raças consideradas inferiores são também socialmente classificados como produções inferiores. O limite da compossibilidade entre a classificação da competência linguística do sujeito e de sua prática linguística está dado nos próprios discursos produzidos pelos letrados, sobretudo nas últimas décadas do século XIX e início do XX.

Se for necessário algum exemplo, quando Varnhagen (1854, p. 256) afirma que os negros falam língua “cada vez mais estropiada”, com risco à educação dos jovens, que “havendo começado por aprender com eles a falar erradamente” teria sempre mais trabalho de se “desavezar de muitas locuções viciosas”, nada mais faz que vincular a variedade linguística socialmente classificada como *incorrecta* à competência de indivíduos comumente classificados como *boçais*. Essa disposição não se esmaece com a abolição da escravatura, tanto que, conforme vimos anteriormente, Paulino de Brito, cerca de cinquenta anos depois, acentua a diferenciação ao avisar que não pretende “dar foro de cidade” à *língua de preto*.

Nesse lugar, toda a classificação se estabelece em quadros de disputas permanentes, conduzidos pelos grupos dominantes, que criam, pela língua, novos marcadores de distinção, exprimindo as relações de poder que organizam as práticas e a percepção das práticas (nos termos de Bourdieu, 2008, 2009) naquela sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Abreu Leitão de. *Ladinos e Boçais: o regime de línguas do contrabando de africanos*. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Campinas, Campinas, 2012.
- BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 179-199.
- BRITO, Paulino de. *Brasileirismos de collocação de pronomes – resposta ao sen. Cândido de Figueiredo*. Livraria Azevedo: Rio de Janeiro, 1908.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- CHALHOUB, Sidney. *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CYRINO, Sonia Maria. L. *O objeto nulo no português do Brasil: uma mudança paramétrica?* UNICAMP, 1990.

<sup>7</sup> Vale notar que o termo raça, conforme empregado pelos teóricos racistas e racialistas, estava vinculado aos biologismos e científic平mos dos séculos XVIII e XIX.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 6.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-175.

FARACCO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, Ivana Stolze. A língua brasileira e os sentidos de nacionalidade e mestiçagem no Império do Brasil. *TOPOI*, v. 4, n. 7, jul.-dez. 2003, p. 334-356.

\_\_\_\_\_. Língua nacional, histórias de um velho surrão In: LIMA, I. S. et al. (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 215-46

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. *Africanos livres e os dois impérios: tráfico, direito e trabalho no Brasil oitocentista*, 2013. [No prelo].

OLIVEIRA, Marilza de. Pluricentrismo na arena linguística. In: SILVA, A. S. et al. (Org.). *Pluricentric languages: linguistic variation and sociocognitive dimensions*. pluricentric languages: linguistic variation and sociocognitive dimensions. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2011. p. 681-694.

\_\_\_\_\_. Colocação pronominal: índice social da elite intelectual. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FIOLÓGICAS E LINGUÍSTICOS - SINEFIL, 5., Campo Grande, 2013. *Anais..* Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, , 2013.

PAGOTTO, Emílio Gozze. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 185-206.

\_\_\_\_\_. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e instrumentos linguísticos* 2. São Paulo: Pontes, 1998.

PINTO, Edith Pimentel. *Português do Brasil: textos críticos e teóricos: 1820/1920. Fontes para a teoria e a história XV-LVIII*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1978.

RODRIGUES, José Honório. A vitória da língua portuguesa no Brasil colonial, *Humanidades*, Brasília, v. I, n. 4, p. 21-41, 1993.

SANTOS SILVA, Hosana dos. *O lugar da língua na São Paulo transformada: os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas*. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Hierarquias sociais, normas e variações linguísticas em São Paulo. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, p. 852-865, 2013.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001

\_\_\_\_\_. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1993].

SERPA, Elio. Portugal no Brasil: a escrita dos irmãos desavindos. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p.81-114, 2000.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 69-106.

VARNHAGEN, Francisco A. de. *História geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal*. 3.ed. integral. São Paulo: Melhoramentos, 1854-1857.

**Recebido em 05/11/2015. Aceito em 14/12/2015.**

# A TRADUÇÃO NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS: ESBOÇO DE ALGUMAS QUESTÕES PARA PESQUISA<sup>1</sup>

LA TRADUCCIÓN EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA  
ENSEÑANZA DE LENGUAS: BOSQUEJO DE UNAS CUESTIONES PARA INVESTIGACIÓN

THE ROLE OF TRANSLATION AMONG THE PROCESSES OF PRODUCTION OF  
KNOWLEDGE ON LANGUAGE TEACHING: OUTLINING PROBLEMS FOR RESEARCH

Thomas Massao Fairchild\*  
Universidade Federal do Pará

RESUMO: Procuro circunscrever alguns problemas de pesquisa colocando o ato de traduzir um texto ao lado de outros atos que concorrem para tornar um enunciado “interpretável”. Desenvolvo esse tema a partir de um questionamento sobre a produção e circulação de textos acadêmicos que tratam do ensino de línguas, perguntando: – *como a tradução se insere nos processos de produção de conhecimento?* Primeiramente, discuto como se pode conceituar “conhecimento” numa perspectiva discursiva. A seguir, investigo como obras brasileiras e estrangeiras aparecem no ementário de um Curso de Letras e como citações são feitas dentro de um dos textos indicados no ementário. Por fim, analiso trechos de uma dissertação de mestrado da mesma universidade. Argumento que a tradução surge entremeada a outros procedimentos, não apenas como atividade que torna acessível um texto, mas como gesto único em que o trabalho de encontrar “correspondências” linguísticas, o comentário textual e a inscrição do enunciado em um novo discurso são inseparáveis.

PALAVRAS-CHAVE: tradução; análise do discurso; escrita no Ensino Superior; produção de conhecimento.

<sup>1</sup> Texto elaborado para as *Segundas Jornadas da Cultura Brasileira na Roménia: tradução literária e tradução especializada*, realizado na Universitatea din Bucureste, Bucareste, Romênia, nos dias 26 e 27 de outubro de 2015. As análises apresentadas inserem-se no projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8).

\* Doutor em Educação, docente do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA e líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE). E-mail: tmfairch@yahoo.com.br.

**RESUMEN:** Se trata de circunscribir unos problemas de investigación colocando el acto de traducir un texto al lado de otros actos que concurren para hacer un enunciado “interpretable”. Se desarrolla dicho tema a partir del cuestionamiento sobre la producción y circulación de textos académicos sobre la enseñanza de lenguas, preguntando ¿cómo la traducción se inserta en los procesos de producción de conocimiento? Primeramente, se discute cómo conceptualizar “conocimiento” desde la perspectiva discursiva. Luego se investiga cómo obras brasileñas y extranjeras surgen en el pensum de un Curso de Letras y cómo se hacen citas en uno de los textos indicados en dicho pensum. Finalmente, se analizan pasajes de una tesis de maestría de la misma universidad. Se argumenta que la traducción surge mezclada a otros procedimientos, no solo como actividad que torna accesible un texto, sino como gesto único en el que el trabajo de encontrar “correspondencias” lingüísticas, el comentario textual y la inscripción del enunciado en un nuevo discurso son inseparables.

**PALABRAS CLAVE:** traducción; análisis del discurso; escritura en la educación superior; producción de conocimiento.

**ABSTRACT:** I herein circumscribe some problems for research by considering the act of translating a text as being side by side with other acts that concur to make an enunciation “interpretable”. I elaborate on this topic by questioning the production and circulation of academic texts on language teaching in Brazil. The question guiding this study is *“how is translation related to other processes involved in the production of knowledge?”* First, I expose how I conceptualize “knowledge” from a discursive perspective. Next, I investigate how Brazilian and foreign texts appear in the syllabus of a Brazilian Language Arts course and how other texts are cited in one of the texts recommended by the syllabus. Finally, I analyze excerpts from a master’s thesis from the same university. Translation turns out to be intertwined with different discursive procedures, not only as an activity that makes a text available, but also as a single gesture in which finding linguistic “correspondence”, making textual comments, and inscribing the enunciation into a new discourse are inseparable.

**KEYWORDS:** translation; discourse analysis; academic writing; production of knowledge.

*“Eu queria um castelo sangrento”, disse o comensal gordo.*

**Julio Cortázar**

## 1 INTRODUÇÃO

Procurarei contribuir ao campo da tradução fazendo a pergunta *“o que é traduzir um texto?”* no âmbito da formação de professores de línguas, considerando a prerrogativa da universidade como instituição responsável pela *produção de conhecimento*. Tenho levantado o problema do que é “produzir conhecimento” como parte de minha atuação no Ensino Superior, considerando que ainda é necessário discutir a especificidade desse trabalho e sua relação com outras atividades que se desenvolvem na universidade, como a transmissão de saberes técnicos, a preservação dos conhecimentos teóricos já estabelecidos, a legitimação de políticas de governo ou de ações empresariais etc. Considero particularmente relevante discutir o papel da produção de conhecimento no âmbito da formação de professores, uma vez que a inserção dessa área nas políticas que visam ao desenvolvimento da Educação Básica impulsionou, na última década, a ampliação da oferta de cursos dessa natureza e a diversificação dos seus formatos<sup>2</sup>, mudanças na legislação que regula os currículos das licenciaturas<sup>3</sup>, o crescimento das pesquisas e do interesse geral por obras da área, dentre outros fatores. O debate que levanto neste trabalho resume-se, portanto, do seguinte modo: *de que forma procedimentos de tradução se inserem nos processos de produção de conhecimento sobre o ensino de línguas na universidade brasileira?*

---

<sup>2</sup> Refiro-me a programas como o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, no âmbito da pós-graduação, mais recentemente, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

<sup>3</sup> Refiro-me às diversas resoluções promulgadas no início dos anos 2000, mais recentemente consolidadas na Resolução MEC/CNE nº 2/2015.

Com esse questionamento, volto o foco de minha atenção ao caso da tradução de obras acadêmicas e, ao mesmo tempo, anuncio minha intenção de pensar na tradução como um processo que se define em relação a outros processos (de circulação, leitura, comentário, interpretação...) que afetam simultaneamente os textos de uma dada esfera. Com isso, estou afirmado que, da perspectiva em que me ponho, traduzir um determinado texto é um ato que se encontra em um plano semelhante ao de outros atos como ler o texto, escrever uma resenha ou formular uma resposta ao texto escrevendo-se outro texto, para citar alguns exemplos. O modo como a tradução partilha fronteiras e divide terreno com esses procedimentos, concorrendo para estabelecer um discurso como portador de “conhecimento”, é parte do que me proponho a discutir aqui.

Divido o texto em três partes. Na primeira, exponho como venho respondendo à pergunta “*o que é produzir conhecimento?*” ao discutir os processos de formação de professores de línguas na universidade, a partir de um compromisso fundamental que consiste em fazer isso desde o campo da linguagem. Trata-se de afirmar que os profissionais da área de Letras devem saber dizer, com base no que é próprio de sua formação, *o que é o conhecimento*, e de forma correlata, *o que é aprender*, *o que é saber algo*, *o que é ensinar a alguém* etc. Esta me parece ser a contribuição mais expressiva que os estudos da linguagem podem fazer ao campo da Educação e seu ponto de ancoragem nos debates que vem se fazendo em torno da ideia de “interdisciplinaridade”. Para sustentar essa posição, parto da premissa de que o conhecimento pode ser discutido a partir da análise dos *enunciados* que o apresentam e que são, antes de tudo, enunciados linguísticos<sup>4</sup>, de modo que deve ser possível definir o problema a partir desse prisma.

Na segunda e terceira partes do texto, tento fornecer elementos que ajudem a responder a pergunta sobre a função da tradução nos processos de produção de conhecimento sobre o ensino de línguas. Procuro conjugar duas perspectivas: do ponto de vista institucional, analiso, na segunda parte, como a tradução aparece no currículo de um curso de Letras; do ponto de vista epistemológico, analiso, na terceira parte, como a tradução aparece na construção de argumentos em dois textos acadêmicos. Começo, portanto, lançando um olhar panorâmico para a formação inicial do professor de línguas, fazendo um levantamento da quantidade de obras em língua portuguesa, traduzidas e em língua estrangeira indicadas no ementário do curso em questão. Comento o que a presença e distribuição desses textos pode indicar a respeito dos papéis da produção brasileira e estrangeira naquilo que se apresenta aos estudantes como sendo a fortuna intelectual da sua área. Na terceira seção, estreito o escopo do debate e procuro mostrar como o texto traduzido se insere no plano dos enunciados que veiculam um “conhecimento”. Analiso recortes de dois textos acadêmicos atuais que, *grosso modo*, representam momentos distintos do processo de produção do conhecimento: um artigo publicado em livro, no qual o conhecimento é apresentado como já estando produzido e sendo apenas apresentado; e uma dissertação de Mestrado, em que o conhecimento é apresentado como estando no processo de sua construção. Discuto particularmente como as referências aos autores estrangeiros e as citações de trechos de obras estrangeiras são inseridos nesses textos acadêmicos, comparando-os ao modo como se fazem referências a autores brasileiros e discutindo os diferentes papéis que se atribuem a essas obras (estrangeiras e brasileiras) na construção do argumento científico.

As conclusões me levam a imaginar um percurso hipotético por meio do qual um texto escrito em outro idioma entra em circulação no país e, por meio de um conjunto de processos dentre os quais está o ato de traduzi-lo, torna-se uma referência possível para a construção de novos textos. Descrevo esse percurso no item final do texto, à guisa de conclusão do presente estudo.

## 2 O CONHECIMENTO ENQUANTO PROBLEMA DE LINGUAGEM

Algumas noções de Foucault, relacionadas ao que se convenciona chamar de fase “arqueológica” de sua obra, ajudam a encontrar um ponto de entrada no problema da produção de conhecimento. Tenho recorrido, em especial, à noção de “disciplina” esboçada em *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996), no qual ela surge como sendo um dos mecanismos de controle internos do discurso, ao lado do “comentário” e do “autor”.

---

<sup>4</sup>Ou, se há conhecimento em um gráfico, uma fotografia ou uma pintura, que sempre parece ser possível “traduzir” o conhecimento assim expresso em um enunciado linguístico que será aceito como mais ou menos seu correspondente.

[...] em uma disciplina, diferentemente do comentário, o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a *construção de novos enunciados*. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja *possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas*. (FOUCAULT, 1996, p. 30, grifos meus).

Segundo Foucault, portanto, a “disciplina” é um mecanismo mais ligado à produção da palavra do que à sua restrição. Para que um enunciado se constitua enquanto portador de “conhecimento” (pelo menos na universidade), ele precisa se inscrever em uma “disciplina” – fora dela, ou se trata de um discurso corriqueiro, fadado ao desaparecimento, ou se trata de um tipo diferente de formação discursiva, e portando outro tipo de conhecimento (o comentário literário, o dogma religioso etc.). Isso significa que o enunciado deve obedecer a (ou resultar de) certos procedimentos (experimentais, empíricos, lógicos etc.), deve possuir certa forma (linguagem técnica, *ethos* científico etc.), bem como deve possuir uma inscrição institucional (sendo produzido a partir de uma universidade, escola, laboratório etc.).

O problema da produção de conhecimento, se o observarmos através desse prisma, não se apresenta como uma questão fundamentalmente cognitiva ou psicológica. Ainda que possamos supor que a realização de um discurso dotado de estatuto “disciplinar” requeira um trabalho cognitivo específico, a condição de “conhecimento” conferida ao conteúdo desse discurso não decorre diretamente das operações intelectuais demandadas na sua produção, mas do fato de haver um aparelho discursivo pronto para constituí-lo como tal.

Em outros trabalhos, procurei acrescentar algum detalhe a esse quadro valendo-me do conceito de discurso desenvolvido por Lacan no *Seminário 17* (LACAN, 1992). Dessa noção de discurso, procuro reter duas ideias centrais: a) a produção do conhecimento parece estar mais relacionada à transição entre discursos do que ao funcionamento de um discurso em especial; b) a produção do conhecimento requer certa mobilidade dos elementos que configuram o discurso internamente – mudanças na relação do pesquisador com os saberes instituídos; com as figuras que funcionam para ele como inspiração; com os temas que recorrem em seu pensamento; com as dúvidas, incertezas e contradições trazidas pelo andar da pesquisa; com as próprias causas de sua curiosidade intelectual<sup>5</sup>.

Isso me leva a considerar que os processos de produção do conhecimento se constituem sobre uma espécie de base dialética na qual estão dados dois polos. De um lado, considerando as posições de Foucault, só se “conhece” um objeto na medida em que há um “assujeitamento” a certa discursividade, uma submissão da inteligência a um funcionamento institucional. Há nisso perdas e ganhos – pode ser necessário abrir mão de intuições que se tem acerca de um objeto, mas também existe uma aprendizagem que, quando conquistada, fornece um *modus operandi* generalizável, um lugar desde onde uma vasta gama de fenômenos se torna passível de interpretação.

De outro lado, a partir do momento em que uma “disciplina” está dada, todo conhecimento produzido por ela é, em certa medida, tautológico, pois resulta sempre em uma demonstração de seus próprios procedimentos, uma reafirmação da subjetividade que a funda<sup>6</sup>. Visto desse modo, tem-se a impressão de que há em uma “disciplina” tudo menos conhecimento – o que quer que se submeta a ela é reduzido ao mesmo, encontra-se com um já dito, enquadra-se numa categoria previamente conhecida. Para que haja “produção de conhecimento” a partir desse ponto, é preciso que haja um trabalho “assujeitante” (e não “assujeitado”), isto é, um trabalho *sobre* a disciplina e não mais dentro dela. Esse trabalho não se daria tanto por um processo intelectual de esgotamento das possibilidades, pois assim se estaria ainda dentro da disciplina, mas por uma reorganização do próprio sujeito que teria que colocar em risco a existência da disciplina e, no limite, desmantelá-la pela instauração de outro funcionamento em seu lugar.

---

<sup>5</sup> Refiro-me, um tanto indiretamente, aos elementos com os quais Lacan “escreve” as fórmulas de seus quatro discursos: \$, o sujeito barrado; \$1, o significante-mestre; \$2, o saber; a, o mais-gozar.

<sup>6</sup> Teríamos que pensar, por exemplo, que diferença há entre “conhecer” o fato de que “mamíferos são animais que amamentam suas crias” e acordar que, toda vez que se estiver diante de um animal que sabidamente amamenta suas crias, a palavra “mamífero” será usada em referência a ele e os presentes balançarão as cabeças em mútua anuência. Toda a discussão que Pêcheux (1995) faz sobre a autorreferencialidade dos discursos, valendo-se do mote dos versos de “La Palice”, nos serviria para designar esse primeiro aspecto do conhecimento, que é o de ser, antes de tudo, (re)conhecimento, um retorno do mesmo sob forma parafraseada.

Um dos problemas enfrentados na universidade é que vem se acentuando uma divisão do trabalho que separa esses dois aspectos da produção de conhecimento. Enquanto alguns setores provavelmente continuam formando novos profissionais com certa eficácia e produzindo algum tipo de inovação, outros setores têm se expandido às custas de uma redução da qualidade e das exigências de formação. Pelo menos uma parte da universidade tem se incumbido de apropriar-se daquilo que se lhe apresenta como “conhecimento” sem ter garantida a prerrogativa de trabalhar sobre esse conhecimento de forma a modificá-lo ou contestá-lo; a esta parcela da população universitária, formar-se está mais ligado a garantir a multiplicação, difusão e reconhecimento do produto do trabalho de outros do que a realização própria de um trabalho produtivo<sup>7</sup>.

Essa divisão do trabalho se mostra, por vezes, na forma de uma dialética centro-periferia que pode ser observada em diferentes escalas. Em âmbito local, por exemplo, é comum que o *campus* sede de uma universidade, normalmente localizado numa capital, exerça em relação aos demais *campi* prevalência na proposição de projetos de pesquisa, na realização de eventos, na organização do desenho curricular dos cursos etc. Em um nível nacional, de forma semelhante, algumas universidades exercem papel de referência frente a uma quantidade muito maior de universidades menos consolidadas ou menos próximas às instâncias decisórias. De igual modo, não é difícil apontar esse processo centralizador nas relações acadêmicas estabelecidas entre diferentes países, dentre os quais alguns figuram como centros de referência, responsáveis por ditar uma agenda mundial de pesquisa, enquanto outros assumem a tarefa de pesquisar os problemas apontados a partir desses centros de referência, valendo-se dos conceitos, pontos de vista e procedimentos produzidos a partir de um aparato epistemológico estrangeiro.

É a partir desse último ponto que o problema da tradução se coloca para mim, pois ele está diretamente conectado à questão de como vimos lendo aquilo que se apresenta como resultado do trabalho intelectual desenvolvido em outros países, sobretudo comparativamente ao modo como lemos os textos que representam a produção intelectual brasileira. Sobre esse ponto, levanto algumas questões que advêm da experiência de trabalhar na universidade e que buscarei circunscrever melhor com base nos dados que mostro na segunda parte deste texto. Uma primeira pergunta é: *quais são os países cuja produção é lida no Brasil?* A análise do currículo de um curso de Letras não mostra grandes surpresas aí; terei de deixar em aberto, para que outros o verifiquem, se esse resultado é similar ao que se encontraria analisando recortes diferentes (por exemplo, a bibliografia de trabalhos apresentados em congressos, o acervo de bibliotecas universitárias etc.). Em seguida, há outra pergunta: *leem-se mais textos estrangeiros (traduzidos ou em outro idioma) ou textos escritos no país?* Há um resultado relativamente inesperado aí. Por fim, resta perguntar sobre o peso da produção intelectual de outros países no desenvolvimento de uma pesquisa no Brasil, ou mais precisamente: *quando um texto acadêmico estrangeiro é traduzido para o português, a que exatamente se destina essa tradução?* Meu interesse principal é pensar se se conferem funções análogas aos textos traduzidos e aos que resultam da produção intelectual do país (nesse caso, a tradução estaria apenas garantindo o contato com um leque mais amplo de pesquisas, contornando uma fronteira linguística), ou se a tradução pode funcionar como uma espécie de mecanismo de suplência, garantindo o preenchimento de certos papéis que o produto da pesquisa nacional não vem exercendo (nesse caso, a tradução seria um indicativo das debilidades de um determinado setor e de sua dependência da produção exterior “importada”, por assim dizer).

Pode-se ainda inverter o jogo e lançar uma última pergunta: *o que isso nos permite dizer sobre a tradução propriamente dita?* Sem dúvida estou privilegiando uma discussão que se afasta do estudo das línguas ou da comparação textual e confiro grande ênfase ao aspecto “discursivo” do trabalho do tradutor. A perspectiva me parece válida, já que, especialmente no meio acadêmico, quem traduz um texto frequentemente não é um tradutor “de carreira”, mas um pesquisador, alguém que está interessado em fazer mais do que apenas traduzir esse texto. O ato de verter um texto de um idioma a outro é um passo dentro de um projeto que se inicia antes, bem como consiste na preparação para outros movimentos que se realizarão a seguir. Traduzir pode corresponder a introduzir uma perspectiva teórica no cenário local, polemizar uma posição anterior, dar força ou legitimidade a um projeto e, às vezes, até mesmo responder diretamente a outro texto. Em qualquer caso, me parece que a tradução existe porque aponta para um alvo que está além dela mesma.

Nesse sentido, se eu puder acrescentar algo à área, diria que o problema da tradução de um texto pode ser pensado em uma ótica semelhante àquela que Foucault propõe para discutir o problema da autoria. Sabe-se bem quais são suas posições – a “autoria” é

<sup>7</sup> Por conta disso, aliás, é óbvio que, quando há necessidade de contingenciar recursos, esta parcela é também a primeira a se ver prejudicada.

uma função que conecta um texto (ou um conjunto de textos) a um nome próprio. Não se trata de perguntar quem escreveu um texto ou quem o assume como sendo “obra sua” – as funções da autoria modificam-se ao longo do tempo, vale dizer, modifica-se o critério pelo qual se considera uma pessoa ou outra como responsável pela existência de um texto (ou por aquilo que o texto diz).

A tradução de um texto parece, antes de tudo, lidar diretamente com a função da autoria. Traduzir sempre seria cometer um ato que ameaça a autoria do texto – pode-se mudar o tom, causar uma leitura imprevista ou mesmo indesejada, e assim por diante. Não desenvolverei esses problemas aqui. Atenho-me ao seguinte: a função que garante que, entre dois textos escritos em línguas diferentes, um seja percebido como original (a “obra do autor” *per se*) e outro como sua tradução, deveria ser pensada como uma função histórica análoga à da autoria. Não quero dizer com isso que a tradução é um trabalho *exclusivamente* do plano discursivo (ela se dá no texto, e também na língua, é inegável); mas me parece viável considerar que a função da tradução, ou a “função-tradutor”, se quisermos adotar o estilo de Foucault, é uma função sobre a qual se exercem forças, uma função que se modifica e se negocia constantemente. Na tradução técnica juramentada que se faz de um documento ou na “transcrição” proposta por Haroldo de Campos, estamos em dois mundos diferentes – não há nada em comum no trabalho realizado sobre os textos exceto o fato de se transitar de um idioma a outro.

Talvez possamos começar a deslindar esse problema considerando que o ponto de partida da tradução é diferente em cada caso – o documento burocrático não é um enunciado da mesma natureza que um poema; assim, ao “traduzir” um texto, seja o que for fazer isso, aplica-se uma função sobre outras que já atuam no texto e o afetam de diferentes modos. Vou me ater a essa ideia na sequência de minhas reflexões; o ganho me parece ser o de se pensar na tradução não no que ela tem de próprio ou específico, como a tradutologia, às vezes, prefere fazer, mas no modo como ela se constitui ao entrar numa partilha com outras funções discursivas cujo resultado final consiste no modo como efetivamente interpretamos os enunciados e reagimos a eles.

### **3 A TRADUÇÃO NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LETRAS**

Começo meu percurso tentando observar os contornos gerais da formação do professor de línguas e buscando ver os espaços ocupados pela tradução entre as leituras que se consideram necessárias nesse processo. Para isso, apresento e discuto um levantamento feito em consulta ao projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) de uma universidade federal brasileira<sup>8</sup>. Considero esse levantamento como um exemplo que pode ou não ser generalizável a outros casos – deixo a questão em aberto, frisando apenas que, por ocorrer uma única vez, certos fatos já me parecem importantes.

Começo perguntando-me quais são os países cuja produção intelectual integra o rol de leituras obrigatórias dos alunos<sup>9</sup>. O quadro abaixo mostra o resultado encontrado:

---

<sup>8</sup> Optamos por não identificar a instituição e o curso para que não se tomem nossas considerações como um comentário a respeito de um curso específico. Buscamos circunscrever questões que gostaríamos de pesquisar e discutir mais amplamente em outros momentos, e que podem ou não se mostrar generalizáveis.

<sup>9</sup> É claro que digo isso de um ponto de vista do que rezam os documentos escritos. Se os textos que constam nas ementas das disciplinas são efetivamente lidos ao longo do Curso, ou se há outras leituras que não aparecem aí, trata-se de outra questão que também mereceria pesquisa. Tem-se que observar, no entanto, que a obtenção dos dados seria bem mais difícil nesse caso.

**Quadro 1:** Quantidade de indicações de textos de autoria estrangeira

País	Quant. de indicações	País	Quant. de indicações
Estados Unidos	15	Rússia	4
França	14	Grécia	2
Inglaterra	10	Suíça	2
Espanha	7	Itália	1
Romênia	7	Turquia	1
Alemanha	5		

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir do PPC de Letras

Esta quantificação pode parecer um tanto rudimentar, e há que se reconhecer que existem certas distorções que só posso tentar atenuar explicitando o que há por trás dos números. Primeiro, diante da dificuldade de determinar a origem da obra em alguns casos, adotei como critério a nacionalidade do autor e não o local da edição original, que provavelmente teria sido um parâmetro mais apropriado. Também decidi contar mais de uma vez os casos de repetição da indicação de um mesmo autor ou de uma mesma obra. Trata-se, portanto, de uma tabela que indica a quantidade de vezes que textos escritos por autores estrangeiros são indicados no ementário do Curso em questão. Dois autores são citados 4 vezes (Arnold Hauser e David Crystal), em disciplinas diferentes – o que, num universo relativamente pequeno (há um total de 68 indicações), afeta significativamente a proporção da participação de cada país no quadro<sup>10</sup>. De toda forma, me parece que a melhor interpretação para esse tipo de ocorrência não viria da estatística, mas de um estudo da circulação dos textos – vale dizer, não vejo por que considerar algo assim como “desvio padrão”, senão como resultado de algumas escolhas concretas feitas no momento da elaboração do documento, e que permanecem exercendo algum tipo de influência no percurso formativo dos estudantes.

Com todo o risco envolvido na interpretação dos números apontados, me parece seguro notar que, com a exceção dos Estados Unidos, todos os países que possuem representantes na bibliografia do Curso estão situados no continente europeu. Em outras palavras, ao menos segundo a perspectiva depreendida do documento, os estudantes não necessitariam da leitura de nada que se tenha produzido, na área de estudos da linguagem, na América Latina, na África ou na Ásia. Complemente-se essa informação com outra: em todo o documento indicam-se apenas 5 obras em língua estrangeira, das quais 4 estão em inglês e 1 está em espanhol.

O quadro seguinte busca mostrar o peso relativo (em termos de número de indicações) de obras em português (“LP”), obras traduzidas e obras em língua estrangeira (“LE”) indicadas no currículo do curso sob análise. Elenco todas as disciplinas do Curso, dividindo-as em conjuntos temáticos (“Linguística e Língua Portuguesa” etc.) conforme meu próprio critério (a divisão servirá para o comentário aos dados)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Tive que contornar alguns problemas cronológicos também. Para não ter que incluir, entre os países listados no quadro, “Reino da Bavária”, inclui certo autor na contagem da “Alemanha”. Os dois autores que considerei como representantes da “Grécia” são Aristóteles e Platão – pareceu-me necessário dizê-lo explicitamente.

<sup>11</sup> Para a elaboração do quadro, quantifiquei as obras portuguesas na coluna de obras em língua portuguesa, embora sejam estrangeiras. Quantifiquei apenas uma vez os casos em que duas disciplinas apresentam uma relação bibliográfica idêntica (por exemplo, Ensino-Aprendizagem do Português I e II); obras citadas mais de uma vez em ementas de disciplinas que não apresentam a mesma bibliografia foram contadas mais de uma vez, mas não constituem um caso frequente. Quando não pude consultar a obra e a indicação não menciona se se trata de tradução, considerei como tradução quando o autor é estrangeiro de língua não portuguesa.

**Quadro 2:** Indicações bibliográficas no currículo de um Curso de Letras

Disciplina	Quantidade de obras indicadas			Total
	LP	Traduções	LE	
<i>Diversas</i>				
Política Educacional	34	0	0	34
Psicologia da Educação	11	1	0	12
Filosofia da Linguagem	1	5	0	6
Latim I / II	17	0	0	17
Filologia Românica	5	3	0	8
<i>Linguística e Língua Portuguesa</i>				
Fonética e Fonologia	16	9	0	25
Morfologia	24	5	0	29
Sintaxe	11	5	4	20
Fonética e Fonologia do Português	16	0	0	16
Morfologia do Português	23	0	0	23
Sintaxe do Português	18	0	0	18
Psicolinguística	6	8	0	14
Sociolinguística	10	2	0	12
Semântica e Pragmática	11	5	0	16
<i>Literaturas</i>				
Fundamentos da Teoria Literária	6	3	0	9
Teoria do Texto Narrativo	2	2	0	4
Teoria do Texto Poético	4	4	0	8
Formação da Literatura Brasileira	25	1	0	26
Literatura Brasileira Moderna	23	0	0	23
Literatura Brasileira Contemporânea I / II	57	0	0	57
Literatura Portuguesa Medieval	15	1	0	16
Literatura Portuguesa Clássica	23	3	0	26
Literatura Portuguesa Moderna	24	1	1	26

Literatura Portuguesa Contemporânea	25	1	0	26
<i>Ensino e formação para docência</i>				
Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	14	0	0	14
Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	3	0	0	3
Oficina de Avaliação	12	0	0	12
Oficina de Ensino de Literatura	6	1	0	7
Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	5	5	0	10
Ensino-Aprendizagem do Português I /II	27	0	0	27
Estágio no Ensino Fundamental / Médio	0	0	0	0
<i>Formação “acadêmica” do estudante</i>				
Compreensão e Produção Escrita	31	3	0	34
Compreensão e Produção Oral	9	0	0	9
Oficina de Compreensão e Produção Escrita	12	0	0	12
Oficina de Compreensão e Produção Oral	9	0	0	9
<i>Pesquisa</i>				
Metodologia da Pesquisa	7	0	0	7
Trabalho de Conclusão de Curso	0	0	0	0
TOTAIS	542	68	5	615

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir do PPC de Letras

A tabela mostra todas as 41 disciplinas do curso de Letras; no conjunto das ementas dessas disciplinas existem 615 indicações bibliográficas (com repetições), sendo a maioria (542) de textos originais em português (brasileiros ou portugueses), 68 indicações de textos traduzidos e 5 indicações de textos em língua estrangeira.

Essa distribuição mostra, de imediato, que as traduções e obras estrangeiras ocupam um espaço minoritário nas leituras indicadas aos alunos e as obras originais em português predominam por larga margem. Não me parece sensato concluir disso, entretanto, que a produção intelectual brasileira tenha maior peso na definição das linhas teóricas adotadas no Curso – os números sugerem antes que existe no país um nicho editorial voltado à publicação de obras de divulgação teórica, que perfazem boa parte das indicações nacionais arroladas no quadro 2<sup>12</sup>.

Há que se considerar que a escolha dos textos que entram nas ementas pode favorecer obras em língua materna e edições locais por obedecer a uma tentativa de indicar textos “acessíveis” aos alunos. Se isso for procedente, é preciso lembrar, por outro lado, que o Curso exige do aluno o cumprimento de uma disciplina de língua estrangeira instrumental (alemão, espanhol, francês ou inglês). O

<sup>12</sup> Um levantamento dos catálogos das editoras que atuam no ramo de Letras poderia indicar se essa hipótese se sustenta. Não farei esse trabalho aqui, mas deixo indicada sua necessidade.

fato de apenas duas das quatro línguas oferecidas estarem presentes na bibliografia e, ainda assim, de forma muito restrita (as obras em língua estrangeira estão concentradas em duas disciplinas), não mostra com muita clareza qual seria o papel a ser exercido pelo conhecimento de outro idioma na formação. Há uma discrepância interna no desenho do currículo, ou o ensino de língua estrangeira se volta para outros fins que não a leitura de textos de formação? Ou ainda, simplesmente não se considera que o ensino de outro idioma seja eficaz a ponto de viabilizar a inclusão de textos em língua estrangeira no restante do Curso?

Passemos para outro aspecto dos dados. O quadro 2 mostra que a razão entre obras originais em português e obras traduzidas ou estrangeiras não é homogênea, mas varia conforme a disciplina que tomamos em consideração. Destaco na tabela, com uma ligeiramente diferente, as matérias em que as obras traduzidas ou estrangeiras têm maior participação na bibliografia: aquelas em que há pelo menos 5 indicações ou em que metade ou mais das indicações são de obras traduzidas e/ou estrangeiras.

Vamos considerar alguns aspectos dessa distribuição. Pode-se notar, por exemplo, que nas disciplinas de *Literatura Brasileira* há um predomínio de obras originais em português – a única exceção é o texto “O maneirismo”, de Arnold Hauser (também indicado em *Literatura Portuguesa Clássica*). Disso, chegaríamos à conclusão de que a maior parte da pesquisa sobre literatura brasileira está no Brasil – mas, como parte da suposição de que isso não é totalmente verídico, proponho que se indague o que a ausência de obras sobre literatura brasileira escritas em outros países significa. De modo análogo, predominam nas disciplinas de literatura portuguesa as obras de origem portuguesa e brasileira (por alguma razão, temos mais obras de brasileiros estudando a literatura portuguesa do que de portugueses estudando a literatura brasileira). Contrastando com esse quadro, nas três disciplinas de “fundamentação teórica” da área de literatura, isto é, as disciplinas que têm como tema as formas de análise do texto literário e não a análise de um corpus literário específico, as indicações de obras traduzidas têm mais peso do que as de obras originais em português.

Aponto nesse detalhe uma analogia com a hipótese que levantei de início – o substrato teórico da formação revelaria ainda grande dependência da pesquisa de outros países e a produção nacional se mostraria tendo contribuído relativamente pouco à produção de novas teorias ou ao aprimoramento das teorias de base, concentrando-se mais na “aplicação” de conceitos já referendados na literatura originária de outros países. Para reforçar essa perspectiva, pode-se observar, por exemplo, que no conjunto de disciplinas que abrange a grande área da Linguística ocorre uma situação análoga – as disciplinas voltadas ao estudo da língua portuguesa não indicam nenhuma obra estrangeira, mas nas disciplinas voltadas ao estudo das teorias linguísticas em si as indicações desse tipo têm peso maior (*Psicolinguística*, ao lado de *Filosofia da Linguagem*, são as duas únicas disciplinas em que a razão se inverte).

Um fato correlato a esse é que há poucas obras brasileiras surgindo como fundamento teórico “originário” e não como estudos que se inserem numa perspectiva já dada (há exceções, como Mattoso Câmara Jr. ou Antonio Cândido); também são poucas as obras nacionais que se dedicuem a estudar *corpora* que não aqueles propriamente brasileiros. Essa discussão terá mais consequência à medida que se empreender uma análise dos próprios textos que estou apenas quantificando – o que não farei aqui. Ainda assim, insisto na posição de que a leitura do currículo de um único Curso já é suficiente para levantar questões que vão além do desenho curricular ou da didática da formação.

Cumpre ressaltar, por outro lado, e mais uma vez, que a (pequena) quantidade de obras traduzidas ou estrangeiras presentes no currículo não pode ser interpretada como sinal de que a produção de outros países tenha pouca influência no Curso. Consultando as referências bibliográficas das obras que constam nas ementas, encontra-se uma série de autores estrangeiros que não surgem diretamente como referências, mas aparecem, em “segundo grau”, como bibliografia das obras indicadas no Curso. Isto mostra um novo problema: seria de se esperar um número muito maior de obras traduzidas do que o que efetivamente encontramos. O fato de as indicações dessas obras serem pouco numerosas não mostra uma dependência pura e simples da produção teórica estrangeira – ela mostra, em primeiro plano, que o Curso não prioriza a leitura de obras originais das áreas que o constituem.

Faço um exercício rápido para demonstrar esse ponto de forma concreta, consultando três obras indicadas na ementa da disciplina *Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa I*. A partir das referências citadas pelos autores, pontuo algumas daquelas cuja ausência me parece mais notável na bibliografia do Curso:

- Ferdinand de Saussure, Curso de Linguística Geral.
- Mikhail Bakhtin, Questões de estética e de literatura.
- Mikhail Bakhtin, Estética da criação verbal.
- Mikhail Bakhtin/V. N. Volochínov, Marxismo e filosofia da linguagem.
- John Searle, Os actos de fala.
- Teun Van Djik, Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.
- Jean Paul Bronckart, Atividades de linguagem, texto e discurso.
- J. Dolz e B. Schneuwly, Genres et progression en expression orale et écrite. Elements de reflexions à propos d'une experience romande.

A presença dessas referências em um “segundo grau” de distanciamento com relação aos alunos, de quem em tese se exige apenas a leitura das obras indicadas na ementa, parece suficiente para afirmar que, do ponto de vista teórico, as obras traduzidas exercem grande influência sobre a formação proposta no Curso. Elas mostram ainda outro problema, relativamente novo em relação à primeira hipótese, que é o afastamento do estudante das obras originais e a substituição destas pela leitura de obras de resumo, comentário ou aplicação teórica.

#### 4 A TRADUÇÃO EM TEXTOS ACADÊMICOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS

Colocadas as questões que levantei a partir da análise do currículo de um Curso de Letras, passo para um segundo recorte de dados. Trata-se de observar o texto internamente, dando destaque ao que sucede no ponto em que o discurso do autor introduz as palavras de um segundo autor, estrangeiro, ou atribui a ele determinadas afirmações (dentro do processo mais amplo de argumentação que organiza o texto como um todo). Atenho-me a uma obra que consta na bibliografia do Curso discutido na seção anterior. Para fins ilustrativos, tomarei um único artigo (SILVA; CARBONARI), presente em um dos livros recomendados na ementa da disciplina *Ensino/Aprendizagem do Português I* (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002). Nesse trabalho, encontramos inicialmente o trecho a seguir:

(1) As atividades [de ensino de leitura] são trabalhadas de maneira automatizada (e automatizadora), porque assentadas no modelo mecanicista do behaviorismo. Criticando esse modelo, Lyons lembra o princípio básico que o norteia: ‘o comportamento de qualquer organismo pode ser descrito em termos de respostas que ele dá aos estímulos proporcionados pelo ambiente’ [...]. Pode-se constatar que os estímulos que produzem a cópia e a leitura são similares; contudo suas respostas se manifestam de forma distinta. ‘A cópia envolve uma relação entre estímulos textuais e respostas motoras, de tal maneira que o produto destas respostas motoras é uma reprodução dos estímulos textuais.’ (p. 95-96, negrito e sublinhados meus).

Neste pequeno excerto do início do artigo, há duas citações: uma ao texto traduzido de John Lyons (primeiro trecho sublinhado) e outra a um texto de Júlio César Coelho de Rose (segundo trecho sublinhado; a referência aparece numa nota de rodapé). Lyons é citado primeiro, para fornecer uma definição de behaviorismo, e Rose, em segundo, para ilustrar uma “aplicação” dessas noções ao caso particular do ensino de leitura e escrita. A ordem da menção aos autores obedece a uma organização retórica dos argumentos: enquanto Lyons é mencionado no âmbito de uma epistemologia geral (uma teoria da mente), Rose é citado como autor que particulariza e concretiza os conceitos. É verdade que essa organização reflete o fato de que Lyons é realmente anterior a Rose, e não seria procedente apresentá-los de forma inversa. No entanto, outra questão é o modo como cada autor é apresentado na construção dos argumentos: o nome de Lyons é efetivamente mencionado no corpo do texto, ao passo que a referência a Rose surge apenas ao pé da página, conferindo distintos graus de visibilidade a cada autor. Parece, aliás, que há funções-autor diferentes sendo acionadas – Lyons surge mais como um indicativo de filiação, um “fundador de discursividade”, nos termos de Foucault (2005); Rose está mais perto do anonimato – seu nome fora da sequência linear da argumentação, fora inclusive da sintaxe da frase em que seu pensamento é mencionado – mas seu enunciado está mais relacionado ao tema em questão (a leitura). Em outras palavras: a maneira como o texto distribui pesos para cada nome não é correspondente ao peso que cada obra de fato tem na construção dos seus argumentos.

Os trechos a seguir representam todas as demais citações encontradas no artigo, que não são numerosas (a seção “bibliografia” elenca diversos textos que não são citados diretamente). Entre colchetes, indico o autor e a obra a que se remetem as afirmações, encaixando os colchetes no ponto em que há uma nota de rodapé no original.

(2) A leitura polissêmica, entendida como atribuição de uma multiplicidade de sentidos, é ignorada pela escola [Eni Orlandi, *Discurso e leitura*]. (p. 107).

(3) Nos casos de leitura pressuposta, a oralização do texto torna-se mecânica, automatizada como simples dizer. Com relação a este modo de ler, é importante considerar as observações de **Elie Bajard** [Afinal, onde está a leitura?]. Segundo ele, quando o aluno lê em voz alta, não se trata propriamente de leitura, uma vez que não existe elaboração de sentidos, mas de uma dicção, de uma comunicação oral do texto à qual ele chama dizer. (p. 108, negrito meu).

(4) O ato de ler como desvelamento de novas possibilidades de sentidos, constituídos a partir dos significados que o leitor atribui às palavras, tendo em vista suas experiências humanas e intelectuais [...] é ignorado por muitos professores em todas as disciplinas [Ezequiel Theodoro da Silva, *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*]. (p. 109).

(5) Numa crítica a essa concepção mecanicista, **Ezequiel Theodoro da Silva** afirma que a leitura acaba se transformando em ‘um esquema de comportamento adquirido que, pela repetição, [pelo treino], se torna involuntário e automático’. (p. 110, negrito meu).

Todas as citações nos trechos de 2 a 5 se referem a textos brasileiros. Em 3 e em 4, os autores citados são apresentados como responsáveis por afirmações específicas sobre o ensino. Em 3, embora se possa dizer que Bajard é mostrado como quem afirma que “ler em voz alta não consiste em uma leitura”, entende-se também que o tema de seu enunciado é “o aluno” (quando lê em voz alta...) e não exatamente “a leitura”. A própria ideia atribuída a Bajard é afirmada, antes, pelo autor do texto citante, de forma que, enquanto conceito, ela é colocada numa espécie de terreno comum. De modo semelhante, o trecho 4 apresenta Ezequiel Theodoro da Silva como autor da afirmação de que uma determinada concepção de leitura é ignorada pelos professores – a concepção a que se refere o enunciado, no entanto, surge como elemento já dado. Nos dois casos, a citação ao autor não é o ponto de partida do argumento, mas surge como uma espécie de arremate – de modo muito semelhante, por exemplo, ao que Ducrot (1987, p. 143 e ss.) chama de “autoridade polifônica” (e não “arrazoado por autoridade”).

O trecho 5 é um pouco diferente, no sentido de que ao mesmo Ezequiel Theodoro da Silva se atribui um postulado generalizante sobre a leitura – ela se torna “um esquema de comportamento adquirido [...]. Há também uma inversão do ponto de partida (em comparação com 3 e 4): o postulado “teórico” sobre a leitura é mostrado como ponto de chegada, e não como ponto de partida para uma avaliação, por exemplo, do comportamento de professores e alunos.

Enfim, o trecho 2 é o único em que há um termo que se refere a um conceito (“leitura polissêmica”) sendo atribuído a um autor. Apenas neste caso me parece que se pode dizer que o autor é apresentado como aquele que responde por um quadro epistemológico específico – nos trechos 3, 4 e 5, os autores são citados como “comentadores da mesma situação”, como responsáveis por análises ou avaliações semelhantes às que são assumidas pelos autores do texto citante. Parece-me, em todo caso, que mesmo em 2 não se atribui a Eni Orlandi o mesmo papel que se atribui a John Lyons no início do artigo – vale dizer, Orlandi aparece ao mesmo tempo como autora do conceito de “leitura polissêmica” e como autora de uma avaliação sobre a escola que é redobrada na opinião dos autores do texto citante.

Esse tipo de análise, se aplicado a uma amostra mais ampla, poderia levantar questões importantes. Trata-se, fundamentalmente, de comparar o papel de determinados textos na construção de um novo texto com a forma como os autores desses textos são apresentados no texto que se embasa neles. Aqui, ainda uma vez, limito-me a circunscrever o problema.

Parto para a análise de um segundo exemplo, desta vez uma dissertação de Mestrado defendida recentemente na mesma instituição em que se oferta o Curso cuja grade curricular comentei na seção 2. Nessa dissertação, encontramos basicamente duas situações que

me interessam caracterizar: a) citações diretas a obras estrangeiras não traduzidas; e b) citações a autores brasileiros que comentam obras de autores estrangeiros já traduzidos.

O primeiro caso pode ser exemplificado pelo trecho seguinte (os trechos entre colchetes representam o que se lê em notas de rodapé no original)<sup>13</sup>:

- (6) De acordo com Autor 1 (DATA), “procedimentos cuidadosamente planejados em combinação com os vários métodos da TFD fornecem todo o necessário para que um método de pesquisa consistente seja adotado”. Na opinião de Autor, esses métodos se mostram “eficazes e apontam para uma mudança de paradigma fundamental nas Ciências Sociais”.
- [“...thoroughly planned procedures combined with various grounded theory approaches provide novice researchers with all they need to adopt a consistent method of research...”]
- [“...the availability of such methods leads to a fundamental paradigm shift in social sciences...”]

Neste caso, a autora da dissertação está fazendo referências ao quadro teórico central adotado em seu trabalho, e cita diretamente o texto de um pesquisador a quem atribui a autoria dos conceitos de que se utiliza. Depreende-se que o texto de “Autor 1” não possui tradução em português; a própria autora traduz os trechos citados e apresenta, em nota de rodapé, a redação original.

É interessante frisar que esse cuidado, cujo objetivo seria permitir ao leitor acessar o original e cotejá-lo, a tradução da autora citante é também um procedimento pelo qual se inicia uma negociação – o leitor é colocado em uma espécie de diálogo duplo com a obra de referência. Com efeito, o trecho da obra estrangeira se apresenta ao leitor duas vezes, de dois modos distintos – primeiro como segmento discursivo já incorporado à frase da autora brasileira, como parte integrante de um discurso em língua portuguesa que se materializa “naturalmente” no desenrolar do discurso da autora; e em segundo lugar, como objeto “estranho”, destacado do corpo do texto e, de certo modo, isolado em uma bolha que é a própria língua (estrangeira) na qual se apresenta.

Esse procedimento, aliás bastante comum, ilustra um movimento particular de incorporação do texto estrangeiro dentro de um quadro “vernáculo”, no qual ele não precisa apenas se tornar legível, mas também *interpretável*. Isso significa que a colocação em paralelo das versões original e traduzida serve tanto para argumentar pela correspondência entre os dois enunciados quanto para estabelecer uma negociação sobre suas possíveis diferenças – que de fato existem, como passo a apontar.

Começo destacando que a opção da tradutora não foi por manter a citação em inglês no corpo do texto e a versão traduzida em nota de rodapé, com o que se obteria uma leitura distinta. Fora isso, no primeiro trecho citado, a versão original é um comentário sobre a situação dos pesquisadores iniciantes, mas a autora citante exclui a expressão *novice researchers*, fazendo da versão traduzida uma afirmação de escopo mais amplo que a frase original. De modo semelhante, no segundo trecho citado, a autora elimina o termo *availability*, que é o sujeito da frase original, fazendo com que, na tradução, todos os predicados sejam atribuídos aos “procedimentos” da teoria em si e não à sua “disponibilidade”. Essas duas pequenas alterações parecem solidárias a uma tendência que é a de tornar as afirmações mais categóricas (em certo sentido, mais “abstratas” ou “universais”) em sua versão traduzida do que de fato o são na redação original.

Há mais. A autora da dissertação traduz o termo “*grounded theory*” como “Teoria Fundamentada nos Dados” (apresentado pela sigla “TFD”). O trabalho em si não informa se essa tradução já é de uso corrente pelos pesquisadores brasileiros ou se foi uma escolha da tradutora; em todo caso, a tradução do termo e o uso da sigla (note-se que não é o acrônimo, mas a expressão por extenso, com letras minúsculas, que surge no texto original) não se reduzem a uma operação de simples correspondência linguística. A própria tradução de “grounded” por “fundamentada nos dados” poderia ser posta em debate; podemos suscitar outras traduções possíveis, como “teoria fundamentada *em dados*” ou “teoria *embasada*”. Não importa se seriam traduções mais ou menos adequadas – o efeito que interessa notar é que o fato de se apresentar a redação original juntamente com a versão traduzida reduz a disposição do leitor para levantar esse tipo de questionamento; é como se, ao traduzir, também se comentasse ao leitor, “caso não se concorde com a tradução,

<sup>13</sup> Optamos por não identificar a dissertação comentada para reforçar o fato de que, em nosso ponto de vista, as questões discutidas aqui dizem respeito aos processos de produção de conhecimento na universidade e não a escolhas individuais de pesquisadores. Pela mesma razão, preferimos não identificar os autores citados dentro das passagens, de modo que não se entenda que tenhamos críticas a uma ou outra perspectiva em particular.

fique-se com o original (mas não antes de ler minha própria versão)". Um dos efeitos desse procedimento, portanto, além de permitir ao leitor avaliar uma tradução, é o de introduzir uma versão vernácula do discurso estrangeiro no contexto de um discurso "materno" do qual as palavras originais tendem a se apagar nos próximos textos (ou assim que for de fato publicada uma tradução da obra).

Um segundo caso que encontro na mesma dissertação é o de autores brasileiros citados na condição de comentadores de outras obras. Sobre isso, dou dois exemplos.

(7) A teoria psicogenética de Jean Piaget fornece elementos para a compreensão de como um sujeito aprende, inclusive no que diz respeito a aprender uma língua. Piaget elaborou "uma teoria da construção do conhecimento que aspira à universalidade, pois não se limita a um plano de operações cognitivas particulares" (AUTOR 2, DATA).

(8) Na concepção bakhtiniana da linguagem, o homem não se comunica a partir de uma vontade de expressão; pelo contrário, "o signo exterior molda a consciência e o discurso interior do homem" (AUTOR 3, DATA). Assim sendo, nas relações escolares, fica patente o papel do professor como mediador entre os saberes instituídos em uma determinada área e a apreensão pelos alunos.

Nas passagens 7 e 8, "Autor 2" e "Autor 3" são pesquisadores brasileiros. Estes trechos refletem, portanto, o problema já comentado com relação ao currículo de Letras: muito embora tanto Piaget quanto Bakhtin tenham sua obra traduzida para o português, suas ideias comparecem ao trabalho acadêmico contemporâneo por meio de textos de comentário e não através dos originais traduzidos. Isto provavelmente se deve ao fato de que, nesta parte da dissertação de onde foram extraídos os excertos, a autora está desenvolvendo aproximações entre sua teoria "principal" e outras teorias que não são efetivamente usadas por ela na pesquisa, de modo que ela pode ter julgado prescindível recorrer à leitura dos originais; mesmo assim, mantemos a ressalva de que os autores estrangeiros *aparecem* no texto – não se escolheu suprimir a referência indireta, o que sugere que sua importância na construção do trabalho não é tão pequena.

Pode-se dizer que aqui estamos na outra ponta do processo de incorporação que vimos em 6. Os trechos 7 e 8 mostram referências a autores que, mais do que simplesmente traduzidos ao idioma, estão de tal forma incorporados como referências "universais" que parece natural que seus conceitos circulem por meio de textos de comentário ("apenas a um especialista, a alguém que queira se aprofundar, caberia de fato ler a obra original"). O relevo linguístico que se fazia ver explicitamente no primeiro procedimento, e que de algum modo funcionava também como um conjunto de instruções sobre como interpretar os trechos traduzidos/citados, está aqui totalmente apagado – nada está aí para indicar que haja uma distância temporal, cultural, epistemológica, e inclusive linguística, entre o lugar de onde se redigem os trechos 7 e 8, o lugar desde onde os comentadores citados na dissertação comentam os teóricos, e os lugares desde onde Piaget e Bakhtin postulam suas teorias. Neutralizadas essas diferenças, as proposições dos autores se encontram de tal forma achatadas em um modo de dizer "vernáculo"<sup>14</sup> (às vezes, corriqueiro) que somos levados a indagar se isso não tem reflexos a forma como elas são interpretadas. Certas formulações inusitadas dos estudantes às vezes mostram o que se está dando a entender com o excesso de cuidado que se tem ao apresentar-lhes aquilo que deveriam aprender<sup>15</sup>.

Enfim, a terceira situação encontrada é a citação de autores brasileiros. Em parte, tratam-se de autores que se filiam ao quadro teórico adotado na dissertação e são convocados ao trabalho para apoiar a exposição dessa teoria. Nesse caso, entende-se que os autores brasileiros estão sendo citados porque trabalham dentro da mesma linha de pensamento dos autores estrangeiros a quem se atribui

<sup>14</sup> Evidentemente, a questão linguística se sobrepõe ao problema que consiste em se tomar um conceito teórico fora do registro da "disciplina" dentro da qual ele opera, encarando-o como uma noção avulsa, aplicável diretamente a dados também avulsos. Para ficarmos com Bakhtin, ou melhor dizendo, com uma leitura muito particular que se fez de Bakhtin, esse é o caso quando se afirma que um professor, ao ministrar uma aula expositiva, "usou a linguagem de forma pouco dialógica". Parece que aqui estamos às voltas com um problema que é o de se tentar "traduzir" os dizeres necessários à formação para um registro mais "próximo" ou "familiar" – há uma certa tendência de se supor que, pelo apagamento dos índices de estranhamento, sejam eles linguísticos ou discursivos, está-se facilitando as coisas para quem busca uma formação.

<sup>15</sup> Há uma anedota, de fundo verídico, que ilustra o problema. Já começamos a encontrar, nos trabalhos de jovens estudantes brasileiros, frases como "segundo Bakhtin, o ensino de português...".

a origem das ideias que orientam a pesquisa, de modo que seu surgimento configura mais um caso de citação “em segundo grau”, que reforça o estatuto da teoria adotada, do que uma forma de estabelecer um contraponto entre duas versões da teoria (uma brasileira e outra anglófona, por exemplo). Em outras palavras, não encontramos nenhuma citação ou referência a um autor brasileiro que cumpra, na dissertação, o papel de estabelecer uma polêmica com o ponto de vista do “Autor 1” (citado diretamente em 6).

Em outra parte, encontramos referências como as seguintes:

(9) Autor 4 (DATA) estudou os depoimentos de alunos do bacharelado e da licenciatura em francês e espanhol da Universidade X. Por meio de seu trabalho, percebeu que os percursos de aprendizagem dos alunos passam por mudanças abruptas, que desestabilizam seus sistemas de crenças e causam o surgimento de focos de tensão. Nessas situações, “o aluno é desafiado ao máximo e se encontra diante do ‘risco’ de cometer erros que podem ter grande valor para sua aprendizagem, pois podem mover-lo da posição inicial para um ponto de vista novo sobre suas próprias dificuldades” (AUTOR 4, DATA).

(10) O tema X surgiu em um congresso realizado no ano de 197-, na cidade Y, no país europeu Z. Nesse congresso, em que estiveram presentes representantes de inúmeras áreas das ciências sociais (história, sociologia, filosofia, geografia, psicologia entre outras) para debater o papel das humanidades e os rumos das disciplinas humanas na era moderna. O Pesquisador 1, convidado a realizar a conferência de abertura, defendeu pela primeira vez a importância de que o tema X seja encarado como “objeto de estudo e investigação de pesquisas sistemáticas” e não apenas como foco de “elucubrações eventuais” (AUTOR 5, DATA).

Aqui temos dois casos semelhantes. No trecho 9, um pesquisador brasileiro (“Autor 4”) é apresentado como personagem de uma narrativa que conta sua filiação ao quadro teórico adotado na dissertação. O trecho menciona o nome da universidade em que o “Autor 4” trabalha e utiliza alguns termos próprios da teoria adotada pela autora da dissertação ao relatar indiretamente as descobertas do Autor 4, como “percurso de aprendizagem”, “sistemas de crenças” e “focos de tensão”. Neste caso, a obra produzida no Brasil não é apresentada como origem dos conceitos (mesmo quando eles são definidos a partir de citações desse texto<sup>16</sup>), mas como evidência de que a teoria já possui adeptos no território nacional – o que funciona como justificativa (em duas direções – na de que há “ainda” poucos trabalhos nessa linha, razão para que se faça mais um; ou na de que “já” há trabalhos nessa linha, sinal de que ela deve ter alguma relevância).

No segundo caso, temos um exemplo da situação em que um autor de referência, visto como “fundador” de um discurso, é transformado em personagem de uma espécie de narrativa “mítica” que revela a origem da teoria. Narra-se o processo pelo qual o problema teria surgido, o contexto em que o criador da teoria trabalhou, as pressões que sofreu, as amizades e as influências que teve, e assim por diante. No presente caso, a anedota recontada pela autora da dissertação ajuda a estabelecer um marco temporal e geográfico para o surgimento das ideias que segue. O elemento que nos interessa aqui é que essa narrativa é apresentada por meio de outro autor brasileiro (“Autor 5”), de modo que já se tem pelo menos duas pessoas contando a mesma história – o que não passa sem algum efeito retórico. A produção nacional entra, então, com um segundo papel, diferente do que exerce em 9 – o de preservar o “mito original” da teoria (segundo uma certa tradição, aliás, segundo a qual o mito revela seu fundador como um estrangeiro<sup>17</sup>). Parece ainda digno de nota que essas narrativas irrompem no discurso acadêmico mais como forma de se indicar que um percurso se repete – o trajeto da pesquisa presente estaria prenunciado em trajetórias anteriores, já concluídas – do que como objeto de polemização. Também nisso deve haver algo do funcionamento mítico – um saber que se funda na repetição, na ancestralidade e numa fusão peculiar do tempo cronológico (o da pesquisa atual) com um tempo “eterno”, que transcorre indefinidamente nessas

<sup>16</sup> Mais uma vez, as discussões de Ducrot (1987) sobre a “autoridade polifônica” e o “raciocínio por autoridade” poderiam ajudar a pensar esses casos em que, a fim de esclarecer uma filiação teórica, cita-se um autor adepto da teoria e não o autor que propõe originalmente os conceitos. Sinto-me inclinado a dizer que a “autoridade polifônica” parece ter a ver com a transformação de um conceito (de uma “proposição”, por assim dizer) em lugar-comum, no sentido de tornar-se uma espécie de ponto de encontro, de voz compartilhada na qual os pesquisadores se identificam. Passa-se a falar “em nome” do autor original, de tal modo que suas afirmações passam a circular nos discursos apresentando-se não exatamente como “as palavras que alguém proferiu”, mas como uma verdade que se faria evidente quase que por si só (para um grupo ou audiência específicos, ao menos).

<sup>17</sup> Pode ser interessante observar que, no trecho original citado em 7, há uma nota de rodapé explicando quem é Lacan [“Jacques-Marie Émile Lacan (1901 – 1981), médico neurologista e psiquiatra, seguidor das ideias de Freud”] que exerce uma função semelhante.

pequenas narrativas das quais não se liberta com facilidade. Mas, seguindo por essa linha, estariam perdendo de vista o problema da tradução e avançaríamos para um terreno no qual precisaríamos entrar com mais cuidado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei esboçar neste estudo algumas questões de pesquisa que, segundo vejo, ajudariam a articular os estudos da tradução a uma pesquisa sobre os processos epistemológicos da universidade contemporânea. Dei a esse esboço um foco particular ao referir-me à universidade brasileira.

Como anunciei antes, apresento minha conclusão na forma de uma narrativa hipotética que, segundo imagino, ilustra o papel que a tradução vem exercendo entre os processos pelos quais se tem feito pesquisa no Brasil. Penso na possibilidade de um percurso no qual um texto estrangeiro, reconhecido como enunciado “verdadeiro”, portador de “conhecimento”, é traduzido inicialmente como forma de inserir uma perspectiva teórica no país. Isso pode se dar sob várias circunstâncias – uma delas seria o fato de alguém formar-se no exterior, dentro de uma dada linha teórica, e, ao regressar, assumir a tarefa de criar um grupo local que trabalhe segundo os mesmos princípios. A tradução dos textos seria a princípio artesanal e o material bibliográfico circularia em um âmbito restrito (um grupo de pesquisa, uma classe de pós-graduação etc.). Nesse momento a tradução provavelmente andaria lado a lado com a leitura de textos em língua estrangeira.

Um primeiro aspecto problemático é que, no percurso hipotético que vislumbro, o grupo local não chega a produzir uma versão modificada da teoria por conta própria – ele será muito rápido em difundir uma, se esta for postulada desde o lugar de origem, mas, de resto, procurará estar a par do modo como trabalham seus pares nacionais e estrangeiros, garantindo certa homogeneidade de procedimentos e de terminologia. Numa estrutura assim, pode-se ter uma rede, mas a tendência é que os trabalhos citem uns aos outros de forma pouco polemizadora; a funcionalidade do grupo é mais a de garantir a difusão das ideias provenientes de um núcleo central “produtivo” do que a de promover a “produtividade” dos diversos nodos que a estruturam. A produção da pesquisa se dá dentro de uma estrutura de pirâmide, em que a tradução tem um papel inicial bastante importante, certamente lado a lado com o comentário e outras funções semelhantes de regulação do discurso. A partir do momento em que essa pirâmide tenha uma base larga o suficiente, ou a partir do momento em que uma editora assuma a publicação dos textos traduzidos, a obra estrangeira de referência, dispondo de uma edição nacional, passa a circular para além do âmbito de um grupo específico e difunde-se sem necessitar de uma ação direta ou indireta desse grupo.

Um terceiro momento, então, é aquele em que o texto traduzido afasta-se do leitor “comum” e, estando rodeado por uma camada tão espessa de “comentários”, transforma-se numa espécie de item de colecionador – uma leitura que só seria recomendada “a quem realmente quiser se especializar no assunto”. É tentador citar exemplos concretos – no Brasil, para ficar no óbvio, pode-se suspeitar que Bakhtin seja hoje muito mais uma personagem do imaginário sobre o ensino da língua do que alguém cujos textos efetivamente se leia. Deve haver outros casos semelhantes, e sempre é bom colocar-se como pergunta qual terá sido o percurso que elevou tais autores à condição que hoje possuem. Pergunto, em especial, qual teria sido a história de sua tradução para o idioma vernáculo e que decisões (inclusive, exclusões) poderiam ser postas na conta dos tradutores. Enfim, a etapa final desse processo talvez seja essa transformação do autor estrangeiro em “personagem” de pequenas narrativas como as que exemplifiquei em 10, que também podem ser encontradas em obras de divulgação destinadas a estudantes (recontar as vicissitudes do fundador torna-se um parágrafo obrigatório em todo trabalho...). Neste caso, tem-se uma espécie de morte da tradução: o que em dado momento foi questão para um tradutor – nomear certo conceito, transpor uma fraseologia peculiar, preservar ou dar a entender certo tom etc. – torna-se um jargão de área, de tal modo incorporado ao discurso comum que o idioma original pode desaparecer por completo do pano de fundo (isso considerando os casos em que o senso-comum seja fiel ao que a obra de referência diz).

Tenho a impressão, para encerrar, que uma contestação possível ao que disse seria: *mas que mal há em se querer difundir a linha na qual se trabalha?* Só poderia responder a isso dizendo que não há mal algum. O problema não é esse; tratei de outras coisas que não da difusão de uma linha de pesquisa. Tratei, em especial, de uma certa divisão de trabalho e de um certo modo de se “estar em rede” que mantém subjacente essa trigonometria básica de pirâmide. A essa contestação também teria que responder que o que coloquei

neste trabalho, especialmente com minha narrativa conclusiva, não passa de uma hipótese fundamentada em algumas intuições e dois recortes de dados bastante pontuais. Propus-me a esboçar problemas de pesquisa e não a fazer um diagnóstico de uma situação. Pode ser que o percurso que imaginei nunca tenha acontecido de fato – tanto melhor assim, tudo não passaria de um mal entendido. *Je voudrais un château saignant*, corrigiria o personagem de Cortázar.

## REFERÊNCIAS

- DUCROT, Oswald. A argumentação por autoridade. In: DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. p. 139-159.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- LACAN, Jacques. *O seminário. Livro 17. O avesso da psicanálise. 1969-1970*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2. edição. Campinas: Unicamp, 1995.

**Recebido em 30/08/2015. Aceito em 04/10/2015.**

# ESTUDO HISTÓRICO DO COMPLEMENTO ACUSATIVO DE 2<sup>a</sup> PESSOA DO SINGULAR

ESTUDIO HISTÓRICO DEL COMPLEMENTO ACUSATIVO DE LA SEGUNDA PERSONA  
SINGULAR

HISTORICAL STUDY OF THE ACCUSATIVE 2ND PERSON SINGULAR COMPLEMENT

Camila Duarte de Souza\*

Célia Regina dos Santos Lopes\*\*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**RESUMO:** O objetivo do presente trabalho é estudar a variação dos complementos acusativos de 2<sup>a</sup> pessoa do singular (2P) ao longo de um século (1880-1980). Além do clítico *te*, previsto pela tradição gramatical, outras formas também podem ocorrer no português brasileiro, como o pronome *você*, os clíticos *lhe* e *o/a e*, até mesmo, o objeto nulo. Para tanto, parte-se de um *corpus* constituído por 504 cartas pessoais cariocas. Como aparato teórico-metodológico, utiliza-se a Sociolinguística Histórica (ROMAINE, 1982; CONDE SILVESTRE, 2007; HERNÀNDEX-CAMPOY; CONDE SILVESTRE, 2012). Em síntese, o estudo revelou que a estratégia acusativa mais utilizada foi o clítico *te*, independentemente do tratamento empregado na posição de sujeito (*tu*, *você* ou *tu~você*), em cartas familiares e amorosas e ao longo de todo o século em estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** complemento acusativo; pronomes de 2<sup>a</sup> pessoa; cartas pessoais.

---

\* Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ. E-mail: miladuarte20@gmail.com.

\*\* Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, área Língua Portuguesa, especialidade Sociolinguística Histórica. Bolsista de Produtividade ID do CNPq. Email: celiar.s.lopes@gmail.com.

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es estudiar la variación de las formas de complemento acusativo en la segunda persona del singular (2P) en un periodo de más de un siglo (desde 1880 hasta 1980). Además del clítico *te*, contemplado por la tradición gramatical, otras formas pueden darse también en el portugués de Brasil, como el pronombre *você*, los clíticos *lhe* y *o/a* e incluso el objeto nulo. Con este fin, se analiza un corpus que consiste en 504 cartas personales escritas en Río de Janeiro. Como perspectiva teórica y metodológica, se utiliza la Sociolingüística Histórica (ROMAINE, 1982; CONDE SILVESTRE, 2007; HERNÀNDEX-CAMPOY; CONDE SILVESTRE, 2012). En resumen, el estudio reveló que la estrategia del acusativo más utilizada fue el clítico *te*, independientemente del tratamiento utilizado en la posición de sujeto (*tu*, *você* o *tu~você*), en las cartas de familia y de amor, durante todo el siglo estudiado.

**PALABRAS CLAVE:** complemento acusativo; pronombres de 2<sup>a</sup> persona; cartas personales.

**ABSTRACT:** The aim of this work is to study the variation of the 2nd person accusative complements over the course of a century (1880-1980). Besides the clitic *te*, which is found in grammatical tradition, other forms may also occur in Brazilian Portuguese, such as the pronoun *você*, the clitics *lhe* and *o/a* or even a null object. Therefore, we use a *corpus* composed of 504 personal letters written in the state of Rio de Janeiro, Brazil. The theoretical-methodological framework used is based on historical Sociolinguistics (ROMAINE, 1982; CONDE SILVESTRE, 2007; HERNÀNDEX-CAMPOY; CONDE SILVESTRE, 2012). In sum, this research has shown that the most frequent accusative strategy was the clitic *te*, regardless of the address form used in the subject position (*tu*, *você* or *tu~você*) in familiar and love letters throughout the studied century.

**KEYWORDS:** accusative complement; 2<sup>nd</sup> person pronouns; personal letters.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar resultados referentes à variação entre as formas pronominais acusativas de 2<sup>a</sup> pessoa do singular (doravante 2P). Para tanto, utiliza-se um *corpus* formado por 504 cartas pessoais escritas por indivíduos oriundos do Rio de Janeiro no período de 1880 a 1980. Trata-se de 100 anos de produção escrita que coincide com a fase de implementação da forma *você* no português brasileiro (doravante, PB), segundo Duarte (1995), Rumeu (2004), (2008), Machado (2006, 2011) e Souza (2012). Esses estudos, feitos com base em cartas e peças teatrais, mostraram que o pronome *você* começou a suplantar o emprego de *tu* na função de sujeito a partir dos anos 1920-30. Destaca-se, entretanto, que a mesma implementação da forma *você* ou de formas de seu paradigma não parece ocorrer nas outras posições da sentença, como se pretende mostrar.

Uma das consequências da inserção de *você* no sistema pronominal do PB foi a coexistência de diferentes subsistemas de representação da 2<sup>a</sup> pessoa do singular com importantes variações nos planos geográfico, sociolinguístico e pragmático (*tu* e/ou *você*). No que tange ao complemento verbal aqui estudado, nota-se que tal inserção não se deu no mesmo ritmo de implementação, pois houve a retenção do pronome original acusativo – o clítico *te*. Formas acusativas do paradigma de *você*, como os clíticos *lhe* e *o/a* e o pronome lexical *você*, se inseriram no quadro pronominal de segunda pessoa, desempenhando também tal função.

Dessa forma, o presente trabalho visa acompanhar cronologicamente o comportamento da 2<sup>a</sup> pessoa na função de complemento verbal acusativo (para a tradição gramatical, objeto direto), observando sua associação com o espraiamento de *você* na posição de sujeito. Quanto ao aparato teórico-metodológico, utilizam-se os pressupostos da Sociolinguística Histórica (cf. CONDE SILVESTRE, 2007) para contemplar questões relativas ao perfil social dos informantes de sincronias passadas. Como hipóteses, acredita-se que i) diferentemente do observado para a posição de sujeito, a função acusativa apresentaria uma maior resistência à entrada do pronome do *você*, sendo, então, o clítico *te* a estratégia acusativa mais empregada (LOPES; CAVALCANTE, 2011; LOPES, 2008); ii) o clítico *lhe* seria produtivo em contextos formais, isto é, de [+monitoramento] nas cartas de remetentes ilustres mais letRADOS (GOMES, 2003; ALMEIDA, 2009); iii) as cartas amorosas favoreceriam o uso da forma relacionada ao paradigma de *tu* – clítico *te* – por seu caráter mais íntimo; e iv) o pronome lexical *você* começaria a atuar como pronome acusativo de 2<sup>a</sup> pessoa a partir das décadas de 1920 e 1930, uma vez que nessa época a forma *você* teria sido implementada no quadro de pronomes pessoais na maioria das regiões brasileiras, conforme já foi salientado.

O artigo encontra-se estruturado da seguinte maneira: além desta introdução, detalha-se o fenômeno em análise na seção 2; apresentam-se o *corpus* e os motivos que nortearam a escolha por um trabalho com cartas particulares na seção 3; em 4, comentam-se a fundamentação teórica da pesquisa e sua metodologia. Os resultados da análise das estratégias acusativas de 2P serão discutidos em 5; por fim, em 6, apresentam-se as considerações finais.

## 2 O FENÔMENO EM ANÁLISE

O acusativo é um dos seis casos que existiam no latim e corresponde ao objeto direto. Para essa posição sintática, em referência à segunda pessoa, a tradição gramatical prevê o uso do clítico *te*. Entretanto, sabe-se que, com a entrada do *você* no sistema pronominal do português, outras formas também passaram a desempenhar a referida função, empreendendo uma variação na posição acusativa de 2P, conforme os exemplos a seguir:

- Clítico *te*

(1) “Como não posso **te** abraçar amanhã envio te com esta milhares de beijos abraços e votos pela tua felicidade e dos teus.” (Carta da Família Penna, 24-12-1907)

- Clítico *lhe*

(2) “Com affecto **lhe** abraço e sou sua irmã nos Santíssimos Corações de Jesus e Maria Sor Maria da Divina Pastora. Religiosa do Bom Pastor” (Carta da Família Pereira Ferraz, 05-07-1922, grifo nosso)

- Clíticos de 3<sup>a</sup> pessoa (*o, a, lo, la no, na*)

(3) “Termino querida Irmã abraçando-a ternamente e enviando muitos carinhos e sou nos Santíssimos Corações de Jesus e Maria[...].” (Carta da Família Pereira Ferraz, 16-02-1919, grifo nosso)

- Pronome lexical *você*

(4) “A humilhação é nossa vida estou convencida, e ainda que custa deseJô abraçar - **Você** meu irmão querido deve ter compreendido, que ainda com muitas faltas desejo trabalhar pela minha santificação.” (Carta da Família Pereira Ferraz, 01-02-1948, grifo nosso)

- Objeto nulo

(5) “Oh que saudades tenho tuas, meu filho querido! ha 4 mezes que não tenho o consolo de te ver e **O** abraçar.” (Carta da Família Pereira Ferraz, 27-11-1912, grifo nosso)

A chamada simetria no sistema de tratamento prevista, principalmente, nos manuais de ensino de português, conforme discute Lopes (2012), prevê que o clítico *te* deve ser utilizado quando se usa o pronome *tu* na posição de sujeito, mas se o falante/escrevente tratar seu interlocutor por *você*, devem, neste caso, ser empregadas as formas correspondentes ao paradigma de *você*, originalmente de 3<sup>a</sup> pessoa, ainda que sua interpretação semântico-discursiva seja de 2<sup>a</sup> pessoa. Estariam, nesse caso, as formas *você*, além do clítico *o/a* e do *lhe*, acumulando a função dativa e acusativa. A entrada de *você* no sistema pronominal de segunda pessoa cindiu tal simetria, criando um quadro sincrético de formas de *tu* e de *você* em referência à 2<sup>a</sup> pessoa.

No que tange ao uso dos pronomes acusativos de 2P, algumas pesquisas já se debruçaram sobre esse complemento na sincronia atual. Almeida (2009) estudou a fala de cidadãos de Salvador e encontrou seis formas para se dirigir ao interlocutor, a saber: clítico *te*, clítico *lhe*, pronome lexical *você*, objeto nulo, clíticos *o/a* e pronome de tratamento *senhor/senhora*. Os dois últimos, no entanto,

foram excluídos da análise pela autora, por apresentarem uma quantidade irrisória de dados. A pesquisa evidenciou uma forte concorrência entre os clícos *te* e *lhe* na cidade em questão, com os seguintes percentuais de frequência: 36% e 37%, respectivamente. Um dos fatores que parece nortear a escolha por um ou outro clíco é o grau de monitoramento: enquanto o falante prefere usar o *lhe* em contextos de [+monitoramento], o pronome *te* é favorecido em contextos de menor formalidade. Quanto às demais estratégias, o objeto nulo foi a terceira forma mais utilizada (21%), seguida do pronome *você*, com somente 6% no estudo de Almeida (2009).

Camargo Jr. (2007) estudou a realização do acusativo de 2P, utilizando um *corpus* formado por textos (formais e informais) de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola particular da cidade de São Paulo. No que refere ao tipo de clíco empregado, o autor verificou que, em situações formais, os clícos *o/a* foram mais empregados (61,5%), ao passo que o *te* foi mais frequente em contextos informais, com 84,4% (resultado semelhante ao de Almeida (2009). Já o pronome *lhe* foi o menos produtivo.

Dalto (2002) estudou o funcionamento dos pronomes-objeto de 1<sup>a</sup> e de 2<sup>a</sup> pessoas nas capitais dos três estados da região Sul do Brasil, utilizando, para tanto, amostras de fala que fazem parte do Banco de Dados do Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana da Região Sul do Brasil). Em relação à 2<sup>a</sup> pessoa, a autora constatou, nas três cidades sulistas, que o clíco *te* foi majoritário e que o objeto direto é um contexto que não favorece o objeto nulo. Nunes de Souza e Coelho (2013)<sup>1</sup>, ao analisarem cartas pessoais produzidas por remetentes catarinenses nos séculos XIX e XX, identificaram na documentação do século XIX o emprego categórico do clíco *te* como acusativo. Para o século XX, as autoras mostram que o *te* se mantém majoritário, embora sejam identificadas as formas clícticas variantes *o(s)*, *a(s)* em função do aumento da presença, na amostra, de cartas em que os remetentes empregam formas do paradigma de *você*.

Em termos históricos, Lopes e Cavalcante (2011) analisaram as consequências da implementação do *você* no quadro do PB a partir da correlação entre o avanço dessa nova forma na posição de sujeito e a retenção do clíco *te* como complemento acusativo e dativo. No trabalho, foram utilizadas cartas pessoais cariocas escritas entre o final do século XIX até a metade do século XX. O pronome *te* foi o mais frequente tanto como objeto direto quanto como objeto indireto (dativo), mostrando-se majoritário independentemente do tratamento empregado na posição de sujeito: uso exclusivo de *tu*, uso exclusivo de *você* ou alternância entre *tu* e *você*. A segunda estratégia acusativa mais utilizada foi o pronome *você*, seguida do objeto nulo e dos clícos *o/a*.

O trabalho de Sales (2007), que analisou os pronomes pessoais em cartas particulares da Bahia escritas na década de 40 do século XX, mostrou que, na função acusativa, os clícos *te* e *lhe* apresentaram as maiores frequências<sup>2</sup>: 55,71% e 24,29%, respectivamente.

Oliveira (2014) analisou os complementos dativos de 2<sup>a</sup> pessoa em cartas cariocas escritas entre 1880 e 1980. Os resultados gerais revelam que: o pronome *te* é a variante mais produtiva no período analisado, independentemente do tratamento na posição de sujeito; o clíco *lhe* apresenta um caráter [+ formal]; os subgêneros das cartas, o núcleo social dos missivistas e o grau de domínio dos modelos de escrita são fatores que condicionam o uso das formas.

Em síntese, percebe-se que, em quase todos os estudos aqui comentados, o clíco *te* mostrou-se majoritário, tanto como acusativo quanto como dativo. O uso altamente produtivo do pronome em questão indica que essas funções seriam contextos de resistência à inserção da forma gramaticalizada *você*. Além das hipóteses postuladas na *Introdução*, o estudo se propõe a dar conta dos seguintes problemas: As formas variantes de segunda pessoa na posição acusativa são as mesmas ao longo do século XX? Existe uma correlação entre as formas acusativas de segunda pessoa e a forma empregada na posição de sujeito? A inserção de *você* no paradigma pronominal de segunda pessoa na função nominativa interferiu em alguma mudança nas formas acusativas de segunda pessoa.

<sup>1</sup> O estudo de Coelho e Gorski (2011), com base em peças teatrais escritas por autores de Santa Catarina, mostra resultados semelhantes.

<sup>2</sup> Convém ressaltar que a autora não faz distinção entre as pessoas gramaticais, apenas entre as funções. Sales (2007) dividiu o corpus em dois grupos: o primeiro caracteriza documentos de autoria própria, como cartas, bilhetes, dedicatórias e relato pessoal; o segundo apresenta versos, poemas. Os resultados comentados referem-se ao primeiro grupo.

### 3 O CORPUS

A amostra utilizada para o presente trabalho é constituída por 504 cartas escritas por indivíduos oriundos do Rio de Janeiro e pertencentes a nove diferentes grupos (familiares ou não) entre os anos de 1884 e 1985<sup>3</sup>. Os missivistas, quando não nasceram nesse estado, nele passaram a maior parte da vida; em função disso, mantiveram suas redes de contato com essa localidade, seja socialmente, seja linguisticamente.

A referência familiar é usada para manter a indicação feita nos arquivos públicos. No *corpus* deste trabalho, contudo, existem cartas que não pertenciam a uma mesma família. Embora haja tal distinção, há certa homogeneidade entre as amostras no que tange à categoria social<sup>4</sup> à qual os indivíduos pertenceram, apesar de essa característica não ter sido controlada como um grupo de fatores (BERGGS, 2012). É certo que a sociedade brasileira dos séculos XIX e XX apresentava uma estratificação social diferente da observada atualmente; contudo, é evidente que existe alguma distinção social orientada por fatores tanto econômicos quanto políticos e socioculturais.

Quanto ao número de informantes, são 23 homens e 21 mulheres, contabilizando 44 remetentes. Entretanto, o número total de redatores refere-se apenas àqueles cujas cartas continham dados de acusativo.

Pode-se observar, a seguir, o quadro 1 que sintetiza as principais informações a respeito do *corpus*.

**Quadro 1:** Apresentação do *corpus*

Família/Grupo	Período	Quantidade de cartas	Subgênero das cartas
<b>Penna</b>	1896-1926	30	pessoais e familiares
<b>Land Avellar</b>	1907-1917	43	familiares
<b>Cruz</b>	1889-1915	54	pessoais, familiares e amorosas
<b>Pedreira Ferraz Magalhães</b>	1884-1948	161	familiares
<b>Ilustres fluminenses</b>	1888-1977	40	pessoais e familiares
<b>Jayme e Maria</b>	1936-37	46	amorosas
<b>Brandão</b>	1941-1973	50	pessoais e familiares
<b>Estudantes cariocas</b>	1979-1985	68	pessoais e familiares
<b>Lacerda</b>	1977-1979	12	amorosas

**Fonte:** elaboração própria

<sup>3</sup> A maior parte do corpus foi recolhida no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro e está disponível no site do Projeto Laboratório de História do Português – LABORHISTÓRICO (cf. LOPES, 2013).

<sup>4</sup> Segue-se o raciocínio de Bergs (2012). O autor salienta que seria um erro falar em classe social com relação a sincronias passadas, uma vez que tal conceito é atual e se aplica às sociedades contemporâneas. O termo “categoria social”, então, seria mais apropriado, por ser mais amplo do que classe social.

#### 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A SOCIOLINGUÍSTICA HISTÓRICA

A designação Sociolinguística Histórica aparece no texto de Romaine (1982), *Socio-Historical Linguistics. Its status and Methodology* (1982). A pesquisadora foi pioneira no desenvolvimento metodológico e prático desta disciplina. A proposta da autora é a imbricação das disciplinas da Sociolinguística e da Linguística Histórica em uma Linguística Sócio-histórica: da primeira, aproveita-se, por exemplo, o aspecto social conjugado aos fatores linguísticos; da segunda, levam-se em conta os aspectos sociais e contextuais dos processos históricos da mudança. Bergs (2012), porém, concebe a Sociolinguística Histórica como uma disciplina com potencial em si mesma, que poderia se desenvolver de forma autônoma, separada da Sociolinguística e da Linguística Histórica. De uma forma ou de outra, é certo que a perspectiva em questão possui um caráter interdisciplinar, uma vez que encerra âmbitos de investigação conexos, além de manter estreitas relações com áreas que podem ser de grande ajuda em suas investigações, como a História Social.

Vale ressaltar que o trabalho com um material histórico do passado enfrenta problemas de natureza diversa. Está, nesse caso, por exemplo, a questão da falta de representatividade da documentação em análise, já que, por depender de dados que sobreviveram no tempo, muitos deles podem ser escassos, fragmentários, desiguais e/ou insuficientes.

Levando em consideração, por exemplo, que se dividiu o século estudado em 4 períodos de 25 anos cada, a saber: 1º período – 1880-1905; 2º período – 1906-1930; 3º período – 1931-1955; e 4º período – 1956-1980, não foi tarefa fácil conseguir um número equilibrado e equiparável de cartas pessoais cariocas para todos os períodos que se pretende analisar, sobretudo nos períodos 1 e 4.

No que tange ao primeiro, quanto mais distante no tempo, mais difícil é encontrar fontes documentais disponíveis. Em relação ao último período, a dificuldade de se achar cartas pessoais deve-se ao fato da mudança no comportamento social em relação ao gênero em si. O aprimoramento da tecnologia nos meios de comunicação acarretou o surgimento de outros gêneros textuais, tais como *e-mail*, *Messenger* via celular ou *Facebook*, o que desfavoreceu a disseminação do gênero carta.

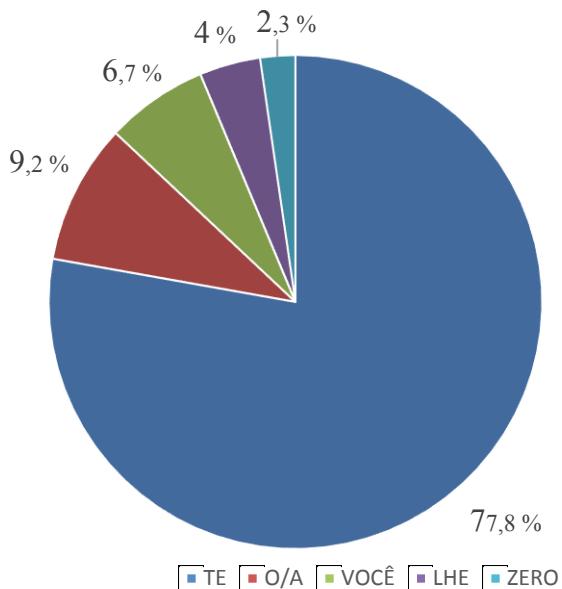
Dessa maneira, no presente estudo, procurou-se organizar uma amostra relativamente homogênea com base em cartas de famílias e de grupos diferentes para cada período de tempo. Assim, os resultados não seriam de uma família particular, mas de vários indivíduos de famílias-grupos que viveram em determinada época. Comparando-se os períodos com as datas das cartas de cada família, verifica-se a preocupação em ampliar as redes sociais de cada período para que a amostra tenha certa representatividade social. Por exemplo, para o 1º período, há cartas das seguintes famílias: Penna, Cruz, Pedreira e Ilustres fluminenses. Para o 2º período, há as seguintes: Penna, Land Avellar, Cruz, Pedreira, Ilustres fluminenses e Jayme e Maria. Isso acontece em todos os períodos, inclusive no último do qual se dispõe de poucos materiais. Tal preocupação dá certa continuidade histórica à fonte documental. Mesmo que a quantidade de cartas e/ou de palavras por período não seja exatamente a mesma, é sabido que a utilização de um Programa Estatístico de regras variáveis GOLDVARB (ROBINSON; LAWRENCE; TAGLIAMONTE, 2001) para a quantificação dos dados dá confiabilidade por conta da relativização dos percentuais brutos de frequência.

#### 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

No estudo aqui proposto, serão apresentados os resultados relativos a três grupos de fatores analisados: um linguístico e dois extralingüísticos. No primeiro caso, está o controle da *forma de tratamento empregada na posição de sujeito* e no segundo, o *período* em que a carta foi escrita e o *subgênero da carta*. A discussão dos resultados relativos a esses três grupos de fatores discutidos aqui não foi aleatória. Em rodadas estatísticas binárias feitas entre as variantes mais produtivas, como será mostrado adiante (*te* vs. *o/a*; *te* vs *você*; *te* vs *lhe*), esses três grupos foram sistematicamente selecionados pelo Programa estatístico GOLDVARB de regras variáveis como relevantes para explicação do fenômeno.

Em termos da análise global dos dados, foram computados 433 ocorrências de complemento acusativo de 2P. Encontraram-se as formas: *te*, *o/a*, *lhe*, *você* e *objeto nulo*, assim distribuídas em termos de frequência:

**Gráfico 1:** Percentual de frequência das variantes acusativas de 2P em cartas cariocas (1880-1980)



**Fonte:** elaboração própria

Como se pode notar no gráfico 1, o clítico *te* foi majoritário, figurando em 337 de um total de 433 dados (77,8%). O clítico de 3<sup>a</sup> pessoa *o/a* foi a segunda estratégia mais utilizada, com 9,2% (40/433), seguido do pronome lexical *você*, com 6,7% (29/433) e do clítico *lhe*, com 4% (17/433). O zero foi a variante menos produtiva, com somente 2,3% de ocorrências. Tal resultado pode ser explicado tomando-se por base os estudos de Duarte (1986) e Cyrino (1994) sobre a 3<sup>a</sup> pessoa. As autoras verificaram que o traço [-animado] do referente favorece o objeto nulo; entretanto, a 2<sup>a</sup> pessoa sempre carrega o traço [+animado], o que não favoreceria o aparecimento do objeto nulo.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados globais e parciais dos principais grupos de fatores selecionados na rodada estatística.

### 5.1 A INFLUÊNCIA DA FORMA DE TRATAMENTO UTILIZADA NA POSIÇÃO DE SUJEITO

Um dos grupos de fatores linguísticos sistematicamente selecionados para análise da variação entre as estratégias acusativas de 2P foi o tratamento empregado na posição de sujeito presente nas cartas em análise. O intuito, para testar esse grupo, era verificar se a forma utilizada em uma mesma carta na posição de sujeito poderia influenciar na escolha do complemento acusativo. Em caso positivo, confirma-se a hipótese da manutenção da uniformidade de tratamento e, em caso negativo, têm-se evidências da configuração de um quadro pronominal sincrético ou misto no PB. Dessa forma, foi observado se, em uma mesma carta, o remetente usava exclusivamente a forma *tu* na posição de sujeito, como em (6), usava apenas a forma *você*, em (7), ou, ainda, se alternava as duas formas *tu* e *você* nessa posição exemplificado em (8):

- Sujeito **tu** exclusivo

(6) “**Tu** me **mandaste**, meu anjo tenho ido sempre buscar D. Isabellinha que, por signal está muito queixosa porque **tu** não **tens** escripto a ella.” (Carta da Família Oswaldo Cruz, 13-04-1891, grifo nosso)

- Sujeito **você** exclusivo

(7) “se **você** podece vir no dia 4 eu acho que não ia por que a minha irman que que eu fique a té o dia 17 se**você** podece vir no dia 4 e no 17 era bom.” (Carta do Casal Jaime e Maria, 26-09-1936, grifo nosso)

- Sujeito ***tu~você***

(8) “Quero que **escrevas** para mim dizendo como foi teu carnaval e dizendo o que **você** realmente pensa de nós.” (Carta de Ilustres Fluminenses, 24-2-1977, grifo nosso)

Além dessa tripartição proposta por Lopes e Cavalcante (2011) – uso exclusivo de *tu*, uso exclusivo de *você* e alternância entre *tu* e *você* –, foram identificadas, na amostra analisada, outras estratégias de referência à 2P não relevantes para os limites deste estudo. É o caso do tratamento *o/a senhor(a)*. Em algumas cartas não havia nenhuma forma de tratamento (nem *tu*, nem *você*) que apresentaram, contudo, formas acusativas de 2P. Nesse caso, considerou-se como ‘sem referência’ por falta de um termo melhor.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a correlação entre o tratamento na posição de sujeito e as estratégias utilizadas como complemento acusativo de 2P na amostra:

**Tabela 1:** Correlação entre o tratamento na posição de sujeito e as estratégias acusativas de 2P

Sujeito/Acus.	Te	Você	o/a	Lhe	Zero	TOTAL
Tu exclusivo	<b>168</b> 94,4%	4 2,2%	2 1,1%	1 0,6%	3 1,7%	178 41,1%
Você exclusivo	<b>60</b> 50,8%	19 16,1%	26 22%	10 8,5%	3 2,5%	118 27,3%
Tu~Você	<b>103</b> 81,7%	6 4,8%	7 5,6%	6 4,8%	4 3,2%	126 29,1%
O Senhor	-	-	4 100%	-	-	4 0,9%
Sem referência	<b>6</b> 85,7%	-	1 14,3%	-	-	7 1,6%
TOTAL	337 77,8%	29 6,7%	40 9,2%	17 3,9%	10 2,3%	433 100%

**Fonte:** elaboração própria

A Tabela 1 reitera o gráfico 1 no que tange ao fato de o clítico *te* ter sido a estratégia acusativa mais empregada independentemente da forma utilizada na posição de sujeito. A exceção se deu quando o tratamento era *o senhor*, com a qual não houve dados de *te*. Apesar dessa preponderância generalizada, observam-se índices distintos, pois as frequências foram maiores nas cartas em que o *tu* estava presente, seja em uso exclusivo (94,4%), seja variando com o *você* (81,7%), além de ter sido frequente inclusive nas cartas em que o tratamento na função de sujeito não foi expresso (85,7%). O emprego altamente produtivo do clítico *te* frente às outras estratégias (77,8%) e o seu predomínio com os três tipos de tratamento na posição de sujeito (*tu* exclusivo, *você* exclusivo e *tu~você*) pode ser um indício de que, na função acusativa, a forma *te* teria se generalizado na referência à 2P pelo menos na documentação referente ao Rio de Janeiro. Esse indício fica ainda mais forte quando se observa que, até quando não se expressa o tratamento na posição de sujeito (as ditas cartas “sem referência”), o *te* é a estratégia mais produtiva.

Na Tabela 2, são apresentadas as análises parciais. Os resultados relativos a rodadas estatísticas binárias ratificam que variável *tratamento empregado na posição de sujeito* foi um contexto bastante favorecedor no uso das variantes acusativas de 2P. Nota-se que tal grupo de fatores foi selecionado nas duas rodadas que contrapunham o clítico *te* às antigas formas de 3ª pessoa: *o/a* e *lhe*. Os pesos relativos para *te* quando o sujeito da carta era exclusivamente *tu* atingiu (.87) na análise de *te vs. o/a* e (.76) na de *te vs. lhe*:

**Tabela 2:** Atuação da variável *forma de tratamento na posição de sujeito: rodadas binárias parciais*

<i>Te vs. o/a</i>				<i>Te vs. lhe</i>			
Sujeito	N/Total	%	P.R.	Sujeito	N/Total	%	P.R.
<b>Tu exclusivo</b>	168/170	98,8%	<b>0,87</b>	<b>Tu exclusivo</b>	168/169	99,4%	<b>0,76</b>
<b>Você exclusivo</b>	60/86	69,8%	0,04	<b>Você exclusivo</b>	60/70	85,7%	0,14
<b>Tu~Você</b>	103/110	93,6%	0,34	<b>Tu~Você</b>	103/109	94,5%	0,32

**Fonte:** elaboração própria

**Valor de Aplicação: te**

Como se viu nas Tabelas 1 e 2, a frequência e o peso relativo das outras estratégias foram bastante baixos quando *tu* na aparecia na posição de sujeito como única estratégia ou em variação com *você*. Os raros dados de formas originalmente de 3ª pessoa (dois casos de *o/a* e um de *lhe*) com o *tu*-sujeito foram localizados em cartas das décadas de 1920 e 1930. Tal fase coincide justamente com a entrada de *você* na posição de sujeito, como mostraram alguns autores (cf. DUARTE, 1995; MACHADO, 2006, 2011; RUMEU, 2004, 2008; SOUZA, 2012).

(9) “[...] pareço ouvir-te falar, ou então ouvir-te jamar pelo meu nome, pareço vel-*a*, mas tudo isso não passa de uma ilusão, porque **estas** tão longe.” (Carta do Casal Jaime e Maria, 24-09-1936, grifo nosso)

(10) “Creio entretanto que **pódes** contar com esse dinheiro [...] Do irmão muito e muito amigo que ternamente **o** abraço. Fernando – S.S.J.” (Carta da Família Pereira e Ferraz, 24-03-1922, grifo nosso)

(11) “gosto muito que **sejas** franca commigo, mas a imprudencia foi mesmo de Fernando [...] Com affecto **lhe** abraço” (Carta da Família Pereira e Ferraz, 05-07-1922, grifo nosso)

Essa “assimetria no tratamento” de *tu*-sujeito com as antigas formas acusativas de 3ª pessoa ocorreu apenas das décadas citadas e em dois conjuntos de famílias/grupos específicos: cartas do casal de noivos Jayme e Maria e da família Pedreira Ferraz Magalhães. Ambos apresentam perfis sociais, por assim dizer, medianos e representativos de um português brasileiro comum. Jayme e Maria eram moradores do subúrbio carioca, pouco letRADOS e os membros da família Pedreira Ferraz Magalhães, embora tenham tido acesso à educação, não eram extremamente “ilustres”<sup>5</sup>, como mostrou Rumeu (2008). O fato de terem sido encontradas ocorrências de *tu*-sujeito com *o/a/lhe*-acusativo nessas amostras, mesmo que bastante esporádicas, pode evidenciar i) a emergência do paradigma de *você* a partir de 1930 e/ou ii) a artificialidade da requisitada uniformidade de tratamento no português brasileiro desde a primeira metade do século XX.

Nas cartas em que se empregou exclusivamente o *você* na posição de sujeito, observou-se que, apesar de o clítico *te* ter se mantido como a variante mais frequente, com quase 51% na Tabela 1, esse índice foi mais baixo do que nos outros dois tipos (*tu*-exclusivo e *você~tu*). Outro aspecto importante foi o uso mais diversificado das formas do paradigma de *você* que, juntas, atingiram 46,7% dos dados: *você* – 16%; *o/a* – 22,2% e *lhe* – 8,5% (vide Tabela 1). É bem provável que cartas com *você*-sujeito tenham apresentado uma maior variação das estratégias acusativas por conta de se ter aí um sistema pronominal novo ainda em formação no período estudado.

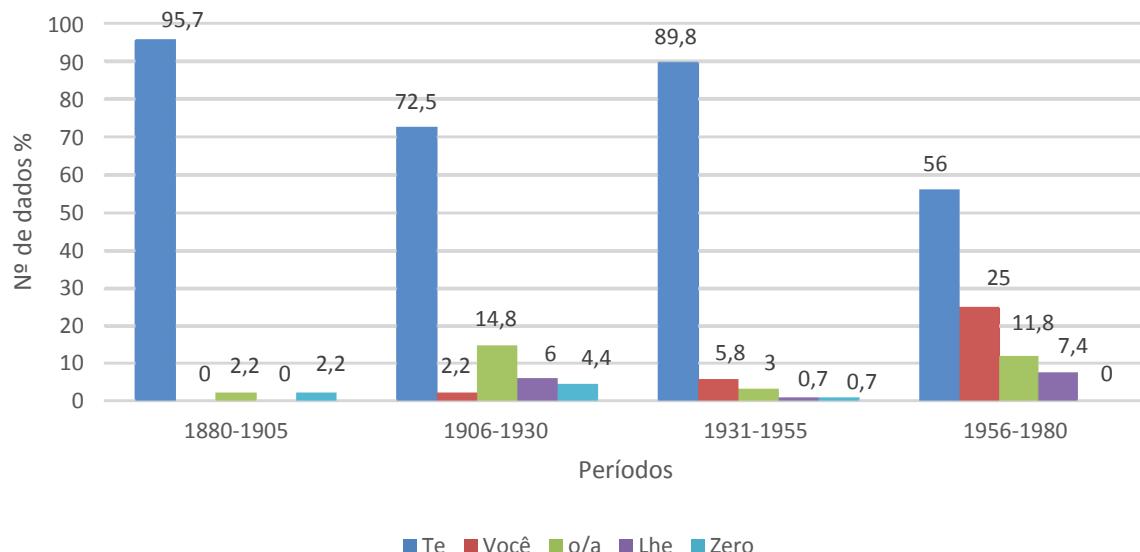
<sup>5</sup>Como nem sempre é possível identificar o nível de escolaridade dos remetentes de sincronias passadas, consideramos no estudo como pessoas ilustres os remetentes que faziam parte das classes mais abastadas da sociedade da época, como os políticos, por exemplo.

Por fim, nas cartas com alternância entre *tu* e *você* na posição de sujeito, o clítico *te* foi novamente a estratégia majoritária (81,7% na Tabela 1, 93,6% e 94,5% na Tabela 2), indicando que esse clítico pode associar-se tanto ao paradigma de *tu* quanto ao de *você*.

## 5.2 O PAPEL DA VARIÁVEL PERÍODO

Outro grupo controlado no estudo foi o período de tempo em que a carta foi escrita. O controle foi feito, tendo em vista intervalos de 25 anos, a fim de observar a atuação do complemento acusativo de 2P em cada um deles: 1) 1880 – 1905; 2) 1906 – 1930; 3) 1931 – 1955; e 4) 1956 – 1980. Nas rodadas binárias parciais, o período foi selecionado tanto na rodada em que se opunha o clítico *te* à forma *você* quanto naquela em que se analisava *te* vs. *o/a*. O gráfico 2 apresenta os resultados gerais da variável extralingüística *período* com distribuição das formas acusativas de 2P ao longo do século em estudo. Os resultados parciais serão apresentados na sequência:

**Gráfico 2:** Distribuição das formas acusativas ao longo de um século



**Fonte:** elaboração própria

Primeiramente, observa-se que o clítico *te* foi majoritário, ultrapassando os 50% em todos os períodos. Contudo, no último período, sua frequência foi menor em favor do aumento das demais estratégias. É também relevante destacar o aumento gradativo do pronome lexical *você*: começa com apenas 2,2% de ocorrências no 2º período (1906-1930), chegando aos 25% no último período (19546-1980).

A Tabela a seguir, com os resultados relativos à variação *te* vs. *você*, atesta o que foi observado na análise geral dos dados. Percebe-se o favorecimento de *te* nas duas primeiras fases do século XX (.58) e (.52). Na última fase, houve desfavorecimento para o clítico *te* (.25), o que evidencia, por oposição, um incremento de *você*. Esse resultado do pronome *você* como acusativo é interessante por confirmar a hipótese aqui levantada de que essa estratégia começaria a atuar como pronome acusativo de 2P a partir das décadas de 1920 e 1930. É nessa época que tal forma teria se implementado no quadro de pronomes (cf. DUARTE, 1995; MACHADO, 2006; 2011; RUMEU, 2004, 2008).

**Tabela 3:** Atuação da variável período na variação entre *te* e *você* acusativos

Período	N/Total	%	P.R.
1906-1930	132/136	97,1%	<b>0.58</b>
1931-1955	123/131	93,9%	0.52
1956-1980	38/55	69,1%	0.25

**Fonte:** elaboração própria**Valor de Aplicação:** *te*

Quanto às demais estratégias, os clíticos *o/a* apresentaram um comportamento variável ao longo do período, com índices oscilantes, mas que não ultrapassaram 15% de frequência, no 2º período, como mostra o gráfico 2. A Tabela 4, com os resultados de *te* vs. *o/a*, reitera tal comportamento no momento em que apresenta o menor peso relativo para *te* (.25) justamente entre 1906-1930. Dos 40 dados dos pronomes *o/a* encontrados em nossa amostra, 23 foram produzidos por membros da família Pedreira Ferraz Magalhães nessa época. Em relação ao clítico *lhe*, observa-se que o mesmo não foi recorrente na amostra de cartas cariocas, pois os índices não atingem 8% na fase em que é mais produtivo (1954-1980), conforme ilustrado no gráfico 2.

**Tabela 4:** Atuação da variável período na variação entre *te* e *o/a* acusativos

Período	N/Total	%	P.R.
1880-1905	44/45	97,8%	<b>0.63</b>
1906-1930	132/159	83%	0.25
1931-1955	123/127	96,9%	<b>0.72</b>
1956-1980	38/46	82,6%	<b>0.61</b>

**Fonte:** elaboração própria**Valor de Aplicação:** *te*

### 5.3 O SUBGÊNERO DA CARTA

Por fim, adotando os mesmos critérios de Souza (2012), foram considerados os seguintes subgêneros de cartas analisados: (i) pessoais (ou menos familiares), que seriam de cunho pessoal, com um menor grau de intimidade; (ii) familiares, trocadas entre parentes com um grau mediano de intimidade; e (iii) amorosas, escritas entre casais com alto grau de intimidade. A hipótese norteadora era a de que o alto grau de intimidade e de [-formalidade] favoreceriam o emprego das formas do paradigma de *tu*, ao passo que cartas [-íntimas] e [+formais] seriam ambientes mais propícios para o clítico *lhe* e/ou para *o/a* (cf. GOMES, 2003; ALMEIDA, 2009). Nas três rodadas binárias realizadas (*te* vs. *você*, *te* vs. *lhe* e *te* vs. *o/a*), o subgênero da carta foi considerado relevante pelo Programa GOLDVARB. A Tabela 5 mostra os resultados gerais da correlação entre o subgênero da carta e as estratégias acusativas:

**Tabela 5:** Correlação entre o subgênero da carta e as estratégias acusativas

	Te	Você	o/a	Lhe	Zero	Total
<b>Carta pessoal</b>	10 27,8%	8 22,2%	12 33,3%	6 16,7%	-	36 8,3%
<b>Carta familiar</b>	165 76,7%	3 1,4%	27 12,6%	11 5,1%	9 4,2%	215 49,7%
<b>Carta de amor</b>	162 89%	18 9,9%	1 0,5%	-	1 0,5%	182 42%
<b>TOTAL</b>	337 77,8%	29 6,7%	40 9,2%	17 3,9%	10 2,3%	433 100%

**Fonte:** elaboração própria

Em relação às estratégias acusativas, o clítorio *te* foi mais produtivo nas cartas familiares e amorosas. Nas cartas pessoais, entretanto, os clítorios *o/a* tiveram as frequências mais altas com 33,3%. Também nessas cartas, houve uma disputa mais acirrada entre as variantes acusativas: 27,8% para *te*, 22,2% para *você*, 33,3% para *o/a* e 16,7% para *lhe*.

As rodadas parciais binárias que constam da Tabela 6, a seguir, apresentam os pesos relativos com valor de aplicação para o clítorio *te*:

**Tabela 6:** Atuação da variável *subgênero da carta: rodadas binárias*

Subgênero da carta	Te vs. o/a			Te vs. você			Te vs. lhe		
	N/T	%	P.R.	N/T	%	P.R.	N/T	%	P.R.
<b>Pessoal</b>	10/22	45,5%	0.04	10/18	55,6%	0.07	10/16	62,5%	0.001
<b>Amorosa</b>	162/163	99,4%	<b>0.83</b>	162/180	90%	0.39	162/162	100%	--
<b>Familiar</b>	165/192	85,9%	0.26	165/168	98,2%	<b>0.67</b>	165/176	93,8%	<b>0.64</b>

**Fonte:** elaboração própria

**Valor de Aplicação: te**

Os resultados parciais atestam o que fora observado na rodada geral: favorecimento para *te* em cartas amorosas (*te* vs. *o/a* com .83) e familiares (*te* vs. *você* com .67 e *te* vs. *lhe* com .64). No que tange às cartas amorosas, o clítorio *te* reina quase absoluto, com mais de 90% em todas as análises. Tal resultado confirma a hipótese anteriormente mencionada de que as cartas amorosas favoreceriam o uso da forma *te* – relacionada ao paradigma do pronome *tu* – uma vez que tanto esse tipo de carta quanto o referido pronome possuem um caráter [+íntimo]. Percebe-se ainda que as cartas amorosas não apresentaram dados da variante *lhe*. Tal resultado pode evidenciar que esse clítorio figuraria em cartas [-íntimas], confirmando as hipóteses de Gomes (2003) e Almeida (2009).

Observando de maneira mais apurada todas as ocorrências de *lhe* na amostra em estudo, percebeu-se que, nas cartas pessoais, essa variante apareceu quando o remetente tratava de assuntos profissionais /acadêmicos, como no exemplo (12), ou ainda, quando havia uma relação tensa entre os interlocutores:

(12) “Meu caro Jackson, Sua carta é admirável. E eu, como incorrigível crente no espírito, lamentei, mais uma vez, que essa sua terrível vida de luta, com as lesmas do nosso jornalismo dissolvente, não *lhe* permita escrever a obra longa, continuada, meditada, que você tem a obrigação de nos dar. [...] Se Deus *lhe* poupar na luta, a obra virá e mais perfeita. É o meu consolo.” (Carta dos Ilustres Fluminenses, 24-04-1927, grifo nosso)

Nas cartas pessoais que tratavam de assuntos profissionais/acadêmicos, assim como em uma carta em que se nota uma relação de tensão entre remetente e destinatário, detecta-se maior seriedade e uma escrita com forte distância comunicativa. Dessa maneira, os dados de *lhe*, nesses casos, parecem ter sido motivados pelo seu caráter [+ formal].

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, com base em uma amostra de cartas escritas no Rio de Janeiro, revelou que o clítico *te* foi o mais empregado como complemento acusativo de 2P, independentemente da forma de tratamento empregada na posição de sujeito, seja em cartas familiares, seja em cartas amorosas ao longo de todo o século (1880-1980).

Quanto aos problemas levantados inicialmente, o trabalho mostrou que, no que se refere à forma empregada na posição de sujeito, a predominância do *te* com as três possibilidades variáveis na posição de sujeito (*tu*, *você*, *tu~você*) confirmou que, desde o início do século XX, o quadro pronominal de 2P sofreu uma nova configuração com a perda da uniformidade de tratamento ainda apregoada pelo ensino tradicional. Os resultados mostraram que (i) a forma na posição de sujeito condicionou, em parte, o uso da estratégia acusativa, (ii) o pronome original *te* foi a estratégia mais produtiva como pronome acusativo de 2P, e, em função disso, (iii) a posição acusativa é mais resistente à entrada do pronome *você*; o que evidenciaria, no Rio de Janeiro, uma generalização da forma *te* em função acusativa na 2<sup>a</sup> pessoa do singular.

Em relação às hipóteses levantadas na introdução, todas foram atestadas, inclusive o caráter mais formal atribuído ao clítico *lhe*. Tal forma, como se viu, não ocorreu em cartas amorosas, prevalecendo em contextos formais, como foi o caso das cartas pessoais que tratavam de assuntos profissionais, acadêmicos e/ou com relação tensa entre remetente e destinatário.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. de S. *Quem te viu quem lhe vê: A expressão do objeto acusativo de referência à segunda pessoa na fala de Salvador*. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BERGS, A. The uniformitarian principle and the risk of anachronisms in language and social history. In: HERNÀNDEx-CAMPOY; CONDE SILVESTRE. (Ed). *The handbook of historical sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. p.80-98.
- BRITO, O. R. M. “Faça o mundo *te* ouvir”. *A uniformidade de tratamento na história do português brasileiro*. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.
- CAMARGO JUNIOR, A. R. *A realização do objeto direto em referência ao interlocutor*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COELHO, I. L.; GORSKI, E. A variação no uso dos pronomes *tu* e *você* em Santa Catarina. In: LOPES, C.; REBOLLO, L. (Ed.) *Formas de tratamento em português e espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Editora da UFF, 2011. p.263-287.
- CONDE SILVESTRE, J. C. *Sociolinguística histórica*. Madrid: Gredos, 2007.

CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. 1994. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

DALTO, C. D. de L. *Estudo sociolinguístico dos pronomes objeto de primeira e de segundas pessoas nas três capitais do Sul do Brasil*. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e objeto nulo no português do Brasil*. 1986. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. *A perda do princípio ‘Evite pronome’ no português brasileiro*. 1995. 151 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas, 1995.

GOMES, C. A. Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In: PAIVA, M. da C.; DUARTE, M. E. L. (Org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003. p. 81-96.

HERNÀNDEX-CAMPOY; CONDE SILVESTRE. *The handbook of historical sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

LEMOS, R. *Bem traçadas linhas: a história do Brasil em cartas pessoais*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2004.

LOPES, C. R. dos S. Projeto Laboratório de História do Português (LABORHISTÓRICO). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/laborhistorico>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

LOPES, C. R. dos S. O quadro de pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 116-141, 2012.

\_\_\_\_\_. Retratos da variação entre "você" e "tu" no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, C. ABRAÇADO, J. (Org.). *Português Brasileiro II - contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, v. 2, 2008. p. 55-71.

\_\_\_\_\_.; CAVALCANTE, S. R. de O. “A cronologia do *voceamento* no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-*te*”. *Revista Linguística*, v. 25, p. 30-65, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.lingualcalfal.org/25\\_linguistica\\_030\\_065.pdf](http://www.lingualcalfal.org/25_linguistica_030_065.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

MACHADO, A. C. M. *A implementação de “você” no quadro pronominal: as estratégias de referência ao interlocutor em peças teatrais no século XX*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MACHADO, A. C. M. *As formas de tratamento nos teatros brasileiro e português dos séculos XIX e XX*. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras/ UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

NUNES DE SOUZA, C.; COELHO, I. O sistema de tratamento em Santa Catarina: uma análise de cartas pessoais dos séculos XIX e XX. *Revista do GELNE*, Natal, v. 15, n. 1/2, p.213-243, 2013.

OLIVEIRA, T. L. de. *Entre o linguístico e o social: complementos dativos de 2ª pessoa em Cartas Cariocas (1880-1980)*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

ROBINSON, J.; LAWRENCE, H.; TAGLIAMONTE, S. *GoldVarb 2001: a multivariate analysis application for Windows. User's manual*. 2001.

ROMAINE, S. *Socio-historical linguistics: its status and methodology*. Cambridge University Press: New York, 1982.

RUMEU, M. C. de B. *Para uma história do português no Brasil: formas pronominais e nominais de tratamento em cartas setecentistas e oitocentistas*. 2004. 286 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. *A implementação do ‘você’ no português brasileiro oitocentista e novecentista: um estudo de painel*. 2008. 276 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

SALES, I. A. *Aspectos lingüísticos e sociais no uso dos pronomes em cartas pessoais baianas*. 2007. 366 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, J. P. F. *Mapeando a entrada do você no quadro pronominal: análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX*. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

**Recebido em 24/09/2015. Aceito em 08/11/2015.**

# “PRONTA PARA BRILHAR MUITO, AQUARIANA?": O ETHOS DO DISCURSO DE AUTOAJUDA PARA ADOLESCENTES

"¿LISTA PARA BRILLAR MUCHO, ACUARIANA?":  
EL ETHOS DEL DISCURSO DE AUTOAYUDA PARA ADOLESCENTES

"READY TO SHINE A LOT, AQUARIAN?":  
THE ETHOS IN THE SELF-HELP DISCOURSE FOR TEENAGERS

Marize Barros Rocha Aranha\*

Cláuberson Correa Carvalho\*\*

Universidade Federal do Maranhão

**RESUMO** Este artigo analisa a constituição do *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. Partimos de uma concepção de *ethos* fundamentada em Maingueneau (2008a, 2008b), que privilegia a análise do intradiscursivo, isto é, os modos de dizer, as formas de construção textual, as balizas da superfície discursiva. O *corpus* compreende três edições publicadas pela revista Capricho. Os resultados apontam os efeitos de sentidos (empatia, espontaneidade, certeza, autoridade) estabelecidos no contrato de comunicação firmado por essa revista, percebendo como eles contribuem para a aproximação, por meio da leitura, entre enunciador jornalista e enunciatário adolescente.

**PALAVRAS-CHAVE:** discurso; *ethos*; contrato de comunicação; enunciação.

**RESUMEN:** En este artículo se analiza la formación del *ethos* del discurso de autoayuda para adolescentes desde la perspectiva del Análisis del Discurso francés. Partimos de una filosofía de *ethos* basado en Maingueneau (2008a, 2008b), que se centra en el análisis del intradiscourse, es decir, formas de hablar, formas de construcción textual, los faros de la superficie discursiva. El *corpus* se compone de tres ediciones publicadas por la revista Capricho. Los resultados muestran los efectos de los significados (empatía,

---

\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-SP. Professora Adjunta IV do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: aranha.marize@gmail.com.

\*\* Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela UFMA. Revisor de Textos da UFMA. E-mail: claubersoncc@gmail.com.

espontaneidad, certeza, autoridad) establecidos en el acuerdo de comunicación firmado por esta revista, notando cómo contribuyen para la aproximación, mediante la lectura, entre enunciador periodista y receptor adolescente.

PALAVRAS CLAVE: discurso; *ethos*; contrato de comunicación; enunciación.

**ABSTRACT:** This article analyzes the formation of the *ethos* in the self-help discourse for teenagers from the perspective of the French School of Discourse Analysis. We start from the conception of an *ethos* based on Maingueneau (2008a, 2008b), who focuses on the analysis of the intradiscourse, that is, ways of speaking and ways of textual construction – landmarks of the discursive surface. The *corpus* comprises three editions published by *Capricho* (a teen-targeted magazine). The results indicate the effects of meaning (empathy, spontaneity, certainty, authority) which are established in the communication contract signed by this magazine, observing how they contribute to the development of a closer relationship between enunciator (the journalist) and enunciatee (the teenagers) by means of such text readings.

KEYWORDS: discourse; *ethos*; communication contract; enunciation.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto, pretendemos caracterizar o *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes, percebendo como os elementos linguísticos produzem determinados efeitos de sentidos (adesão, empatia, certeza, segurança, dúvida) nos sujeitos da enunciação. Entendemos que a comunicação humana constrói cenas, as quais modelam o discurso conforme um conjunto de estratégias pensadas no interior de um contrato de comunicação preestabelecido.

O contrato de comunicação pressupõe um acordo de reciprocidades, de práticas que nivelam as representações lingüísticas dos parceiros da comunicação (CHARAUDEAU, 2010b). Tanto enunciador quanto enunciatário devem partilhar de uma competência lingüística semelhante, facilitando o efeito de adesão do discurso.

Esse efeito de adesão decorre das representações, das imagens que o enunciador faz de si e das que o enunciatário faz de seu enunciador. Isso se dá nas tramas do discurso. Daí optamos por trabalhar a noção de *ethos* na Análise do Discurso de orientação francesa (doravante AD), com os trabalhos de Dominique Maingueneau.

Pensamos *ethos* num domínio de constituição específico: o discurso de autoajuda para adolescentes. Tal domínio pretende prescrever o campo de ação dos adolescentes a partir do fornecimento de um receituário completo que abrange amplos setores da vida. Argumentamos que esse discurso se utiliza de um conjunto de saberes relacionado à adolescência, pensada enquanto fase da experiência humana, construindo o seu fio a partir de temas potenciais para esse público.

O nosso *corpus* compreende três edições da revista *Capricho*<sup>1</sup> publicadas entre os meses de fevereiro e abril de 2014. Já as categorias analíticas focalizam a materialidade discursiva e as estratégias linguísticas empregadas, muito em virtude do nosso próprio recorte de *ethos*. Dessa forma, este texto está organizado em duas grandes seções: a primeira discute os conceitos que nos fundamentam – *ethos* discursivo, contrato de comunicação, discurso de autoajuda – e a segunda apresenta a análise do *corpus* e a discussão dos resultados.

---

<sup>1</sup> Produto da Editora Abril, a revista *Capricho* “encontra-se em um espaço discursivo de interseção entre o feminino e o jovem”, escrevendo sobre temas que “chamam atenção desse público específico” (moda, beleza, comportamento, música, sexo, horóscopo) (FRANÇA, 2013, p. 93).

## 2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre os conceitos que ancoram esta análise. Partimos de uma noção de *ethos* que privilegia o intradiscurso – a projeção de imagem do enunciador se faz nos modos de dizer de seus enunciados; em seguida, argumentamos que os discursos fazem parte de um contrato de comunicação, com estratégias previamente pensadas; e, por fim, delineamos os domínios do discurso de autoajuda para adolescentes.

### 2.1 O ETHOS DISCURSIVO

O conceito de *ethos*, embora pertencente à tradição retórica<sup>2</sup>, é concebido neste trabalho no bojo de relações da AD, retomando as orientações de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b). Justificamos nosso recorte em virtude de tal autor situar seu conceito em um quadro de análise que privilegia gêneros discursivos “instituídos”, em oposição aos gêneros conversacionais. Interessam-lhe gêneros em que os sujeitos assumem papéis preestabelecidos, com certa estabilidade durante o evento comunicativo. Situação que compreende nosso objeto, a revista Capricho, na qual as posições de sujeito enunciador e sujeito enunciatário não parecem variar durante as narrativas jornalísticas.

Entendemos *ethos* numa perspectiva ampla, como elemento constitutivo dos discursos, no sentido de estreitar (ou não) a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de enunciação. Estreitar a relação significa promover efeito de empatia, de adesão do coenunciador<sup>3</sup> à posição discursiva assumida pelo enunciador quando da produção de seu discurso. Isso fica mais evidente em gêneros argumentativos, quando a adesão do coenunciador torna-se crucial para o funcionamento do gênero. Em outros gêneros, no entanto, a intencionalidade talvez não seja a de convencer, mas reivindica, demanda, de alguma forma, uma atitude do destinatário.

Para Maingueneau (2008a), *ethos* designa a projeção de imagem do enunciador em seu próprio enunciado, sem que, explicitamente, fale sobre si. Trata-se de um conjunto de sentidos que são atribuídos a um enunciador a partir de seu enunciado: “[...] dir-se-ia que o *ethos* se desdobra no registro do ‘mostrado’ e, eventualmente, no ‘dito’. Sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 70). Esse conceito desenvolve-se nas margens do dito, do “aparente” no enunciado.

A noção de *ethos* mobiliza diretamente a percepção do coenunciador acerca da postura de seu enunciador, com o qual estabelece uma relação de sensibilidade, de afetividade nas tramas da enunciação. Há um processo interativo de influência sobre o outro. Por vezes, o coenunciador avalia o seu interlocutor antes mesmo da atitude de enunciar. Daí ser importante diferenciar *ethos discursivo* de *ethos pré-discursivo*<sup>4</sup>.

*Ethos pré-discursivo* recupera o conjunto de valores, crenças e saberes que são “típicos” de um enunciador que faz parte de determinado domínio discursivo. Um enunciador que profere um discurso político já carrega consigo um “posicionamento ideológico” relacionado à esfera que integra; não havendo, necessariamente, ligação direta com o seu caráter ou personalidade. O *ethos pré-discursivo* denota, portanto, representações prévias de que o coenunciador dispõe acerca de seu locutor – muito em virtude do seu lugar de fala<sup>5</sup>. Já *ethos discursivo* refere-se à prática de enunciação em si, situada em um marco determinado. Ambos, porém, desenham a projeção de imagem que o enunciatário tem de seu enunciador.

<sup>2</sup> Maingueneau (2008b) argumenta que o *ethos* no campo retórico se refere à imagem de boa impressão que o orador deseja projetar de si para convencer o auditório a que se dirige. Trata-se de um processo de convencimento.

<sup>3</sup> Neste trabalho, os termos “enunciatário”, “coenunciador”, “interlocutor”, “público” e “destinatário” são considerados sinônimos, assim como “enunciador” e “locutor”.

<sup>4</sup> Tal diferenciação fica mais evidente quando tratamos dos domínios em que cada enunciado é realizado: “[...] parece mais razoável pensar que a distinção pré-discursivo/discursivo deve levar em conta a diversidade dos gêneros de discurso” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 60).

<sup>5</sup> Por lugar de fala entendemos o espaço institucionalizado em que as palavras assumem certas relações de sentido (de autoridade, confiança, segurança etc.) (MAINGUENEAU, 1997).

Reforçamos que o *ethos discursivo* não se remete às características físicas ou comportamentais do enunciador (seus atributos “reais”), embora a elas esteja associado. Esse *ethos* mobiliza a exterioridade linguística a qual está constitutivamente na realidade intradiscursiva, nos *modos de dizer*. Maingueneau (2008b) chama atenção para o fato de que, além do intradiscursivo, outros elementos não verbais também interferem na construção do *ethos*. Em um texto escrito, por exemplo, a construção do *ethos* perpassa as bases do linguístico, como a escolha das palavras, a força dos argumentos, a organização do texto. O *ethos* permanece no intradiscursivo. Diferente de um texto oral, em que, além das bases linguísticas, elementos não verbais entram em cena, como mímica, tom de voz, vestimenta, postura, aparência do locutor.

Maingueneau (2008a) relaciona a projeção do “corpo do enunciador” – sem relação com o corpo do locutor extradiscursivo – a um *fiador*, aquele que, pelo *tom* de seu discurso, produz uma imagem em função das representações coletivas. Daí serem atribuídos ao fiador um *caráter* e uma *corporalidade*, os quais oscilam conforme os textos em que esse fiador aparece. Nesse cenário, o destinatário avalia o *comportamento* do enunciador, “apoando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 65).

Concebemos a incorporação do *ethos discursivo* numa instância maior que a realização do próprio enunciado: a cena de enunciação. Os enunciados derivam de lugares socialmente construídos, onde os sentidos circulam, ecoando certos posicionamentos acerca dos sujeitos que os assumem. Há um “mundo” associado ao interlocutor, o qual se “corporifica” a partir de cenas de enunciação. Maingueneau (2008b) propõe três cenas:

- a) cena englobante: refere-se, de imediato, ao efeito pragmático do texto: discurso literário, científico, jornalístico, religioso etc., caracterizados por haver motivações pragmáticas definidas;
- b) cena genérica: compreende um gênero ou subgênero do discurso, uma “instituição discursiva”, cujos limites já são conhecidos pelos enunciadores – sermão, ladainha, editorial, resenha crítica etc.;
- c) cenografia: representa a cena de fala que configura certo discurso; a cenografia é demandada pelo próprio texto. A cenografia de uma notícia pode ser cômica, dramática, interativa, didática. Cada gênero constrói cenografias distintas. Há certos gêneros, porém, que não possuem cenografias, já que dispõem de formas fixas de organização – portaria administrativa, bula, atestado de óbito.

Considerando a cena enunciativa da revista Capricho, percebemos que o discurso de autoajuda aparece como elemento da cenografia então proposta. Por se tratar de um produto midiático, a cena englobante é o discurso jornalístico por excelência, cuja cena genérica compreende gêneros também jornalísticos (carta ao leitor, notícia, reportagem, comentário). A cenografia dessa revista, o modo de organização da enunciação, configura-se na autoajuda, na condução de aconselhamentos. A enunciação toma o discurso de autoajuda como cenografia narrativa, como estratégia de construção textual, considerando, claro, a projeção de imagem – o *ethos* – que deseja incorporar em seu público:

A cenografia, com o *ethos* que dela participa, implica um processo de entrelaçamento paradoxal: desde sua emergência, a fala pressupõe uma certa cena de enunciação que, de fato, se valida progressivamente por essa mesma enunciação. A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que dele engendra; **ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar, como convém [...]** (MAINGUENEAU, 2008a, p. 77, grifos nossos).

Essa “conveniência” do enunciado, causada pela escolha da cenografia mais “adequada”, decorre do *contrato* e das *estratégias* que pretende mobilizar para causar algum efeito em seu enunciatário.

## 2.2 O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

Entendemos *contrato de comunicação* como um reconhecimento recíproco das representações linguísticas pelos parceiros do momento de comunicação. Funciona como um acordo prévio, um conjunto de expectativas, de restrições que são inerentes à

interação comunicativa. Isto é, a comunicação se constrói a partir de contratos, cuja legitimidade se fundamenta na reciprocidade de expectativas e restrições “pactuadas” entre os sujeitos do acordo (CHARAUDEAU, 2010b).

Isso porque os atos de comunicação exigem que os indivíduos conheçam previamente os dados da situação para instaurar uma interação: “[...] o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento análoga à sua” (CHARAUDEAU, 2010a, p. 56).

O contrato de comunicação se realiza, postula Charaudeau (2010b), por meio de dados internos e externos. Estes são constituídos no campo de uma prática social determinada, na qual os indivíduos possuem regularidades comportamentais e cujas trocas linguageiras permanecem estáveis por determinado período. Esses dados não são essencialmente linguageiros, pois envolvem comportamentos, representações de índices sociais, a *condição de identidade* – conjunto de traços de natureza social e psicológica que caracteriza “quem se dirige a quem”. Envolve também a *finalidade*<sup>6</sup> do ato (“Estamos aqui para dizer o quê?”), o seu *propósito* (“Do que se trata?”), considerando o *dispositivo*, que representa a configuração do ato de comunicação, o quadro topológico da troca, a montagem cênica pensada de maneira estratégica (“Em que ambiente se inscreve o ato de comunicação, que lugares físicos são ocupados pelos parceiros, que canal de transmissão é utilizado?”) (CHARAUDEAU, 2010b, p. 70).

Já os dados internos correspondem àqueles propriamente discursivos, relacionados ao “como dizer”. Compreende “as formas verbais (ou icônicas) que devem empregar, em função das instruções contidas nas restrições situacionais” (CHARAUDEAU, 2010b, p. 70). Sinalizam, sobretudo, o conjunto de comportamentos linguageiros no ato de comunicação. Os dados internos envolvem três espaços desses comportamentos:

- a) espaço de locução: espaço em que o falante justifica por que tomou a palavra (“em nome de quê”), conquistando seu direito de poder comunicar;
- b) espaço de relação: uma vez determinadas as identidades no ato de comunicação (a do locutor e a do interlocutor), são estabelecidas relações que podem ser de aliança, agressão, inclusão, neutralidade;
- c) espaço de tematização: espaço onde o tema se configura a partir de forças relacionadas aos sujeitos (que trocam de assunto, ignoram ou propõem outros) e ao modo de organização discursivo particular (descriptivo, narrativo, argumentativo) – isso em função das restrições situacionais.

Os dados internos e externos mobilizam um conjunto de *estratégias* na cena comunicativaposta em evidência. Consideramos *estratégia* dentro do escopo da enunciação, em que o enunciador organiza e encena suas intenções a fim de produzir algum efeito sobre o enunciatário (CHARAUDEAU, 2010a).

O *ethos discursivo*, portanto, constitui-se nas redes de sentido das diversas cenas enunciativas formuladas pela comunicação humana. À medida que o sujeito conduz seu discurso, inevitavelmente deixa marcas que o denunciam enquanto enunciador. Falamos, de forma mais específica, em pistas linguísticas, expostas na superfície de análise, reveladoras de posições ou alternância de posições típicas da instabilidade dessas cenas enunciativas.

### 2.3 O DISCURSO DE AUTOAJUDA (PARA ADOLESCENTES)

Entendemos o discurso de autoajuda como um conjunto de ideias que orientam os leitores em relação à descoberta, ao cultivo e ao emprego de seus “recursos interiores para a realização de todos os seus desejos e sonhos” (CHAGAS, 2002, p. 85).

---

<sup>6</sup> Charaudeau (2010b) elenca quatro tipos de visada, que podem agir de forma articulada: a prescritiva, que consiste em influenciar o outro a agir de determinada forma, “lazer fazer”; a informativa, que pretende passar um saber a quem se presume não sabê-lo, “fazer saber”; a incentivativa, que leva o outro a acreditar no efeito de verdade do que é dito, “fazer crer”; e a visado do *pathos*, cujo objetivo é promover no outro algum sentimento, um estado emocional, “fazer sentir”.

Ao classificar a literatura de autoajuda, o pesquisador Arnaldo Chagas (2002, p. 89) utiliza a orientação de Tania Salem (1992), que a organiza em duas vertentes<sup>7</sup>:

- a) vertente psicológica: os livros abrangem conceitos da Psicologia e da Psicanálise, propondo “soluções” e “alternativas” para o homem conviver em sociedade. Destacam-se as temáticas sobre amizade, relacionamento, temperamento, qualidade, defeitos, dificuldades, superação, autoestima, entre outros;
- b) vertente esotérica: estimula as potencialidades mentais, o aperfeiçoamento espiritual do sujeito, visando à paz e ao equilíbrio. A ideia é ensinar o leitor a potencializar os poderes da mente.

Houve uma expansão da crença no poder da mente, isto é, a literatura de autoajuda passou a se firmar na pretensão de “otimização do poder mental”. Os autores, então, produziram manuais, guias que descreviam técnicas e métodos para auxiliar o leitor no domínio sobre si mesmo por meio do pensamento. O autodomínio estava condicionado ao controle do pensamento.

Segundo Chagas (2002, p. 91), os chamados manuais “mentalistas” se fundamentavam nas crenças da filosofia espiritual e na sabedoria oculta das sociedades antigas. Acrescentavam, também, elementos extraídos das religiões, da tradição esotérica e da psicologia subliminar do eu.

Os manuais mentalistas constroem “receitas” para cultivo e aprimoramento das faculdades mentais, apresentando técnicas para serem aplicadas em tarefas do dia a dia. Isto é, os autores legitimam tais receitas nos apontamentos clássicos, esotéricos, religiosos e propõem a aplicação desses ensinamentos na vida do leitor. Para esses manuais, o sofrimento, por exemplo, corresponde à má utilização da mente.

Não interessa aos leitores conhecer o funcionamento, os mecanismos ou a natureza da mente, mas apenas saber usá-los. A ideia é “tudo vai funcionar bem se a mente vai bem”. A mente funciona como elemento independente, autônomo e responsável por todas as atitudes e consequências na vida do sujeito.

A função da literatura de autoajuda está na solução de problemas individuais. Segundo Rüdiger (1996, p. 85), essa literatura trabalha com remédios supramorais, que “tratam” as preocupações do indivíduo em relação à percepção social de um conflito ligado à própria personalidade.

Pensar o discurso de autoajuda para adolescentes sob essa perspectiva significa problematizar a natureza do enunciatório adolescente na cena enunciativa para ele elaborada. Entram em jogo as especificidades dessa fase da experiência humana que constitui um período de transição, transformação biológica, psicológica e sociocultural. Esse momento de transição carrega um conjunto de elementos temáticos que vão construir o fio do discurso, como, por exemplo, sentimento de incompletude, crise de identidade e necessidade de aceitação; envolvendo também estratégias de narrativa específicas: textos narrados em primeira pessoa; história de vida em que o sujeito relata a descoberta de suas forças mais íntimas e a maneira como as empregou para superar seus problemas individuais; ou narra como passou por um processo de mudança interior, tornando-se uma pessoa mais feliz (FORNARI; SOUZA, 2001, p. 134).

Nesse cenário, a adolescência configura-se, sobretudo, como “uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade” (BOCK, 2007, p. 64). De um lado, estão os conflitos relacionados a uma crise existencial; do outro, os relacionados ao amadurecimento do corpo. A fase da adolescência relaciona “problemas” que partem do desenvolvimento biológico e chegam ao nível existencial, criando redes de crise identitária bastante frequentes e intensas.

Não entendemos *crise* numa acepção pejorativa, como estado de distúrbio ou de doença, mas como um momento de decisão, de escolha, em que o indivíduo precisa optar por uma ou outra direção. Trata-se, na verdade, de uma situação de disputa, de tensão, de

<sup>7</sup>Reforçamos que essa classificação não é rígida: há livros de autoajuda que utilizam elementos das duas vertentes. Essa classificação tenta separar os títulos que frisam mais o sujeito nas relações sociais e os que se apegam aos poderes da mente.

conflito, que mobiliza, segundo Erik Erikson (1976), recursos de crescimento, recuperação e diferenciação. Enquanto *crise de identidade* designa, segundo o mesmo autor, a perda da noção de identidade pessoal e de continuidade histórica, isto é, perda do controle sobre si próprio, potencializada ainda mais na fase da adolescência.

Por isso, quando especificamos o público para o qual esse discurso se dirige, defendemos o argumento de que todo discurso é orientado (MAINGUENEAU, 2013). Não há discurso sem endereçamento, mesmo que o enunciatório seja imaginário, virtual ou indefinido. Ainda que de forma imaginária, o sujeito cria projeções de seu enunciatório, modelando o discurso conforme um conjunto de expectativas que julga decisivo para criar nele algum efeito – momento de constituição de seu *ethos*.

### 3 ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, procedemos à análise do *corpus*<sup>8</sup>, a fim de identificar como se constitui o *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes. Privilegiamos duas categorias de análise: os marcadores conversacionais e a modalidade linguística. Isso em virtude da regularidade (recorrência nos textos) e da produtividade (em termos de discussão) das marcas linguísticas no material analisado.

Figura 1: Capas das edições 1195, 1196 e 1197



#### 3.1 OS MARCADORES CONVERSACIONAIS

Situamos os marcadores conversacionais (MC, doravante) nos trabalhos de Marcuschi (2003), que os define como elementos do texto conversacional que operam tanto no nível comunicativo (no fluxo da comunicação) quanto na organização sintática (na disposição estrutural das informações). Pensamos nessa categoria analítica em virtude de o texto da revista Capricho apresentar-se repleto de marcas de oralidade, isto é, um texto muito próximo à fala. E isso designa mais do que processos de construção textual. Denota estratégias que visam promover efeitos de empatia entre enunciador jornalista e enunciatário adolescente. Como consequência, as “barreiras” entre esses sujeitos da enunciação se tornam menos rígidas e mais difusas.

Marcuschi (2003) classifica os MC do tipo recursos verbais<sup>9</sup> em sinais pré-posicionados e pós-posicionados.

<sup>8</sup> Selecionamos para análise apenas enunciados em que notamos claro tom de autoajuda. Nesse sentido, as editoriais de moda, música e celebridade, por exemplo, não foram focadas, enquanto as de comportamento, sexo e horóscopo reclamaram nosso olhar – isso em virtude da delimitação aqui definida.

<sup>9</sup> Marcuschi (2003) argumenta que os marcadores conversacionais se estruturam em recursos verbais (por expressões linguísticas), recursos não verbais (olhar, riso, gesticulação) e suprasegmentais (pausas e tom de voz). Como nosso material de análise pertence ao suporte impresso, privilegiamos os recursos verbais.

a) sinais pré-posicionados: são utilizados no início do turno ou da unidade comunicativa. Normalmente, eles demarcam o turno de fala do enunciador ou o encadeamento do tópico tratado.

(1) Ok, você já ouviu falar muito sobre ela. Afinal, é adolescente, e nessa fase, os hormônios enlouquecem. E o que isso tem a ver com os cravos e as espinhas que teimam em aparecer? É que alguns desses hormônios estimulam a produção de sebo pelas glândulas sebáceas, responsáveis pela oleosidade da pele. (PARCA, 2014, p. 43, grifo nosso)

(2) Em 2012, a blogueira do *Depois dos Quinze* saiu da casa da mãe, em Leopoldina (MG), para se jogar em São Paulo e, desde lá, adora conhecer os cantos bonitinhos da cidade. Foi pensando nisso que decidi levá-la à minha doceria preferida: a Brigadeiro Café, em Pinheiros. [...] Chegando lá, ainda deixaram a gente fazer o tal do brigadeiro na cozinha! **Bom, foi aí** que descobri algo novo sobre a Bru: assim como eu, ela não sabe cozinhar! [...]. (CATANIA, 2014, p. 22, grifos nossos)

(3) **Sim**, os xampus para os cabelos oleosos são feitos para você. Mas, se usados em excesso, podem causar o efeito rebote, ou seja, fios ainda mais oleosos. Por isso, alterne o xampu específico com outro para cabelos normais, qualquer um de que você goste. (OIL, 2014, p. 43, grifo nosso)

(4) Não se esqueça de hidratar o corpo e beba água o tempo todo! Você pode nem perceber, mas isso fará diferença. **Ah**: se não gostar de academia, encontre alguma atividade física que combine com você. Pode ser bem diferente, tipo patinação. Quem sabe? Experimente e cuide do seu corpo e da sua saúde! (MARTINS, 2014, p. 87, grifo nosso)

Nos exemplos acima, os marcadores conversacionais em negrito representam sinais pré-posicionados, isto é, recursos linguísticos que iniciam o turno de fala (neste caso, o parágrafo) ou favorecem a progressão dos tópicos tratados (função de sequência textual). Para além dessas funções, os marcadores promovem determinados efeitos de sentido, sobretudo relacionados à interação verbal. Nesse aspecto, dialogamos com os trabalhos de Guerra (2007) e Furlan (2013), que, apesar de utilizarem o termo *marcadores discursivos*, estudam elementos de natureza semelhante aos que abordaremos aqui.

Em (1), *ok* assume função clara de reforçar a interação. Em termos de conversação, há o efeito de que algo já foi dito antes, um saber presumido, compartilhado entre os enunciadores. Guerra (2007) atribui a esse marcador função de sequenciamento interativo do tipo iniciador. Ele reforça um efeito de espontaneidade do texto, construindo uma cena de intimidade, típica de relação afetuosa de amizade. Os MC favorecem a construção de uma cena enunciativa mais descontraída, cujo texto parece estar mais próximo da fala do que da escrita. Trata-se claramente de uma estratégia discursiva empregada por um sujeito que conhece o funcionamento do contrato de comunicação aí vigente.

O mesmo parece acontecer em (3), quando o enunciador inicia seu turno de fala com *sim*. Esse MC sinaliza, novamente, um pré-construído<sup>10</sup> relacionado à adolescência – fase em que há potencial produção de hormônios afetando, por exemplo, a oleosidade dos cabelos. Ao utilizar *sim*, o sujeito enunciador projeta a imagem de quem conhece muito bem essa fase, antecipando, de imediato, que o tópico de que irá tratar é decisivo para a adolescente. O MC *sim* promove um efeito de certeza à enunciação, como se o sujeito enunciador detivesse autoridade para falar sobre o assunto.

Em (2), o MC *bom, foi aí* desempenha função essencialmente textual. Como se trata de uma narrativa de autoajuda, a ideia é torná-la mais “fluente” possível, isto é, a narrativa se constrói de modo semelhante às narrativas orais (a conversação), cujos operadores coesivos se diferem em parte dos operadores do texto escrito. Assim como em (1), o MC denota um efeito de espontaneidade, porém mais relacionado à progressão dos enunciados.

<sup>10</sup> Para Maingueneau (1998, p. 114), o pré-construído integra “certos enunciados anteriores mantidos no interior da mesma formação discursiva ou numa formação adversa”.

Em (4), observamos o MC *ah*. Este uso potencializa ainda mais o efeito de que o texto possui mais traços da língua falada do que da língua escrita. Isso porque *ah* reflete um efeito de hesitação: é como se o sujeito enunciador se esquecesse de mencionar algo e, ao lembrar, recupera o turno para tratar do tópico “esquecido”. A hesitação é característica determinante do texto falado informal, em que “há uma interrupção no fluxo informacional devido a uma má seleção futura, resultando em um enunciado ainda não concluído” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 60). No texto escrito, a hesitação pode ser suprimida com a simples reescrita do texto, sem que isso seja perceptível. No enunciado (4), o sujeito enunciador faz questão de demonstrá-la, a fim de reforçar o efeito de espontaneidade exigido pelo contrato de comunicação estabelecido na/pela revista Capricho.

b) sinais pós-posicionados: Marcuschi (2003, p. 68) orienta que os sinais pós-posicionados estão situados no final do turno de fala ou na conclusão de um subtópico.

(5) Vênus entra no seu signo e, com isso, começa uma nova fase na sua vida e no amor. Você deve se sentir mais ousada, com coragem para arriscar, viver coisas novas e ir além do óbvio. [...] Se você estiver solteira, aproveite e não fique dentro de casa sem fazer nada! E os meninos vão te perceber de longe, **viu?** Pronta para brilhar muito, aquariana? (MARTINS, 2014, p. 87, grifo nosso)

(6) O garoto de Sagitário: ele deverá colar nos amigos como nunca e, como consequência, se interessar por meninas da turma ou que ele conheça por meio da galera. Já sabe o que fazer, **né?** Boa sorte! (CAPRICHO, ed. 1196, 2014, p. 86, grifo nosso). (MARTINS, 2014, p. 86, grifo nosso)

(7) Eu e minha irmã nos odiamos por boa parte da adolescência – assaltos ao guarda-roupa tiveram muito a ver com isso –, mas hoje somos amigas. É que vivendo sob o mesmo teto vocês disputam espaço físico, atenção dos pais, grana pra sair etc. Normal rolar uma rivalidade. Só não deixa abusar disso. E lembre que, se sua irmã é agressiva, é porque também tem as inseguranças dela. Afinal, você é a que fala inglês, **né?** [...] (ARAÚJO, 2014, p. 74, grifo nosso)

(8) Vou fazer um book! E agora? Calma, amiga, chegamos! Strike a pose. Melhor presente ever: o amigo da Dayane Mendes, 15 anos, vai dar um book de presente para ela. Maravilhoso, **né?** Mas... **e aí**, que roupar usar? Calma, Day, a gente te ajuda! (LOOK, 2014, p. 63, grifos nossos)

Nos exemplos acima, encontramos MC com duas funções específicas: *feedback* e *checking*, ambas voltadas à interação. Os marcadores com função de *feedback* “expressam uma nítida orientação por parte do ouvinte em relação ao falante, através da manifestação de um acompanhamento atencioso da fala do outro” (GUERRA, 2007, p. 62). Já os com função de *checking* “expressam nítida orientação por parte do falante em direção ao ouvinte, através da busca de uma aprovação discursiva” (GUERRA, 2007, p. 62). Em outras palavras, enquanto estes buscam uma aprovação em relação ao tópico tratado, aqueles estão orientados para o prosseguimento da conversação, para checar a atenção do interlocutor.

Nos enunciados (5) e (8), os MC *viu?* e *e aí* exercem a função de *feedback*, pois estão mais orientados a perceber se o leitor está de fato acompanhando a narração. Em (5), o sujeito enunciador constrói uma cena clara de autoajuda, traçando conselhos amorosos à leitora da revista. O MC *viu?* aparece como sustentador do tópico tratado, uma espécie de “cobrança” de atitude do enunciatário adolescente, que precisa “ir além do óbvio”. Em (8), o MC *e aí* também exerce a função de antecipar uma possível pergunta desse enunciatório.

Em (6), (7) e (8) o MC *né* expressa a função de *checking*. No nosso *corpus*, esse MC aparece com bastante regularidade; é o principal marcador, o que nos permite inferir que o sujeito enunciador da revista Capricho busca, constantemente, a aprovação do interlocutor em relação aos enunciados. O *né* é mais um elemento que constrói a cena de espontaneidade, de intimidade entre os sujeitos do contrato de comunicação. Isso fica evidente nas pistas linguísticas materializadas nos enunciados as quais revelam um sujeito menos jornalista e mais adolescente, percepção também defendida por Mira (2001, p. 78), segundo a qual a revista passa a ocupar o lugar de irmã ou amiga da leitora, “conversando sobre os seus problemas mais íntimos”.

Em pesquisa semelhante, Furlan (2013) também constatou que o discurso de autoajuda para adolescente constrói uma cena mais espontânea, menos rígida, diferentemente do discurso de autoajuda tradicional, em que o sujeito enunciador se posiciona como dono da verdade e do saber. Quando o enunciatário é um adolescente, a tessitura do discurso se modela de forma a atenuar o caráter de autoridade que é inherente à literatura de autoajuda. E essa forma de atenuar se manifesta a partir de marcas linguísticas. Como consequência, o sujeito enunciador encena ser “amigo” da adolescente, com quem pode conversar, sem restrições, sobre qualquer tema:

As ocorrências dos marcadores discursivos interacionais, que indicam uma relação mais direta entre os interlocutores, ou seja, pelos quais os interlocutores se dirigem um ao outro de maneira mais próxima ou íntima, representam, linguisticamente, uma cena de interação próxima entre os enunciadores, mais propriamente um diálogo, o que imprime ao texto um tom mais informal, próprio desse tipo de interação (FURLAN, 2013, p. 62).

### 3.2 A MODALIDADE LINGUÍSTICA

Ao eleger a categoria modalidade para a análise do nosso *corpus*, pretendemos verificar como se manifesta a relação de certeza ou de dúvida do enunciador sobre o seu enunciado. O nosso interesse é perceber se o discurso de autoajuda para adolescentes manifesta graus de certeza sobre aquilo que diz.

O conceito de modalidade não tem bases consensuais bem definidas. Por isso, nosso estudo fundamenta-se nas acepções propostas por Neves (2011, 2002), Brunelli (2004) e Brunelli e Dall'Aglio-Hattnher (2011), que focalizam a natureza estrutural (a forma linguística) e os efeitos de sentidos que se realizam no processo de comunicação.

Nessa perspectiva, por modalidade entendemos um conjunto de relações entre enunciador, enunciado e realidade objetiva, em que o enunciador demarca, de algum modo, termos de verdade e certos graus de certeza no que expressa (NEVES, 2011). Em outras palavras, é possível perceber em enunciados o modo de relação do enunciador sobre o estado das coisas, ou o julgamento do falante sobre a probabilidade de ser verdadeiro o enunciado por ele expresso.

Em nossa pesquisa, utilizamos a noção de modalidade relacionada à expressão de necessidade e de possibilidade, a saber: modalidades deôntica e epistêmica. Isso em virtude do propósito do discurso de autoajuda, que se organiza no campo do aconselhamento – e, em consequência, impõe necessidades e possibilidades de ser/fazer algo<sup>11</sup>.

#### 3.2.1 A modalidade deôntica

Esta modalidade relaciona-se “aos valores de permissão, obrigação e volição” (NEVES, 2002, p. 180). Realiza-se por traços ligados ao enunciador, que demonstra ter ou não controle do que diz, e ao enunciatário, que pode aceitar ou não o valor de verdade do enunciado para executá-lo. Trata-se da instauração de deveres, de eixos de conduta, os quais são orientados de duas maneiras:

a) para o participante:

(9) *Mania de limpeza. Você precisa saber* uma coisa sobre sua higiene íntima: a fixação em deixar a vulva sempre cheirosíssima e brilhando pode acabar destruindo a flora natural da região, abrindo caminho para infecções. Claro que higiene é importante, mas **não exagere** [...] (BESSA, 2014, p. 54, grifos nossos)

(10) *O vestibular está chegando e não consigo dormir. Não aguento a pressão dos pais, da escola e a pressão que eu ponho em mim.* I.V., 17 anos I. Essa fase é difícil mesmo. Mas umas duas horinhas de relax por dia não vão

<sup>11</sup> A nossa escolha também se justifica pela própria natureza dos tipos de modalidade. Segundo Neves (2002, p. 180-181), as modalidades epistêmica e deôntica constituem a modalização linguística *stricto sensu*, ou seja, “a modalização ocorrente e analisável nos enunciados efetivamente produzidos”.

prejudicar seu desempenho. **Procure fazer** o que gosta nesse tempo. Ele vai lhe dar mais pique para estudar! (ARAÚJO, 2014, p. 103, grifos nossos)

(11) Olha, M., **não dá para apagar** o que já foi. É natural que as pessoas ainda se lembrem e comentem coisas que fez há tempos. Mas não seja dura consigo mesma, afinal, todo mundo comete erros. **Dê** tempo ao tempo. Suas ações, aos poucos, vão substituindo o seu “currículo”. Quando comentarem, **faça** a celeb. Com cara de paisagem, **diga** que tudo é coisa do passado... (ARAÚJO, 2014, p. 103, grifos nossos)

Em (9), (10) e (11), o sujeito enunciador se utiliza de qualificadores deônticos para imprimir um efeito de autoridade ao que diz. Esses qualificadores “funcionam sempre como instrumentos à disposição do enunciador para impor vontades sobre o enunciatário” (BRUNELLI; DALL’AGLIO-HATTNER, 2011, p. 22). De forma explícita, estão orientados, pois, ao participante, regulando-lhes o comportamento por meio de ordens e proibições.

Nos enunciados em destaque, a modalização deôntica se estabelece por meio de verbos auxiliares (“*precisa saber*”, “*procure fazer*”, “*não dá para apagar*”) e de verbos no modo imperativo, como destacado em (11). Essas construções também contribuem para a manifestação de certeza, caracterizando o *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes, no qual o sujeito aconselhador precisa projetar uma imagem de quem domina o que diz:

**Como se trata de uma questão de acreditar, de não duvidar, entendemos que os autores de auto-ajuda, enquanto sujeitos desse discurso, também devem manifestar em seus textos, com relação às teses que propõem, essa mesma crença/confiança que pregam para os seus leitores.** Além disso, se as teses que apresentam são verdadeiras, se as fórmulas e orientações propostas efetivamente funcionam e se tudo é realmente uma questão de acreditar, então a incerteza e a dúvida devem mesmo ser manifestações excluídas e ou rejeitadas nos textos desse discurso (BRUNELLI, 2004, p. 8, grifos nossos).

b) para o evento:

(12) *Posso machucar a vagina durante o sexo?* O canal vaginal é um tecido tão, mas tão resistente que **é praticamente impossível** ele sair ferido de uma transa. **É claro** que, se você fizer uso de algum objeto que não seja indicado para isso, pode acabar sofrendo alguma lesão (ei, vale aqui a mesma dica da masturbação). Também **não é possível** “quebrar” a vagina durante o sexo. **Não é raro** encontrarmos pessoas com esse tipo de insegurança, mas não encana: isso é mito! **É verdade** que, dependendo da posição ou do tamanho do pênis, **é possível, sim**, sentir um leve incômodo no colo do útero, mas nada que possa feri-lo de forma mais séria. Ufa! (MACHUCAR..., 2014, p. 95, grifos nossos)

(13) Se você já consegue se imaginar com outros: quando você está realmente desencanada, **é fácil** se imaginar pegando o gato da praia (e namorando com ele!). Assim, sem nenhuma culpa ou vontade de estar com o ex. (ARAÚJO, 2014, p. 94, grifos nossos)

Em (12) e (13), os valores deônticos não estão focalizados diretamente no enunciatário. O sujeito enunciador expressa a manifestação de dever a partir de adjetivos em posição predicativa, recaíndo o potencial deôntico sobre o evento. Assim como os adjetivos, os verbos no infinitivo suavizam o caráter de obrigação dos enunciados, atribuindo-lhes um efeito de impessoalidade, quando, na verdade, a instauração de dever permanece demarcada, porém com mecanismos de atenuação. A modalidade deôntica orientada para o evento tenta apagar o valor de imposição dos enunciados.

Além disso, em (12), visando atenuar seu papel de fonte instauradora da obrigação, o sujeito enunciador se inclui no enunciado: “*Não é raro encontrarmos* pessoas com esse tipo de insegurança”. Tal opção configura clara estratégia de envolvimento, de aproximação com o participante. Não se trata de impor uma obrigação a alguém, mas de se incluir no grupo dos que necessitam de um conselho. Há uma neutralização momentânea da posição hierarquicamente superior da fonte deôntica (BRUNELLI; DALL’AGLIO-HATTNER, 2011).

### 3.2.2 A modalidade epistêmica

Esta modalidade relaciona-se com a necessidade e a possibilidade epistêmicas; refere-se ao eixo da crença; “envolve os seguintes conceitos: certo, provável, contestável e excluído” (BRUNELLI, 2004, p. 14). Trata-se de o enunciador revelar o grau de possibilidade de determinando evento acontecer, podendo ou não expressar comprometimento em relação ao conteúdo do enunciado. Ocorre também de duas formas:

a) para o evento:

(14) Se você já consegue se imaginar com outros: quando você está realmente desencanada, **é fácil** se imaginar pegando o gato da praia (e namorando com ele!). Assim, sem nenhuma culpa ou vontade de estar com o ex. (ARAÚJO, 2014, p. 94, grifos nossos)

(15) Bom a primeira vez é a parte da história de cada uma, não existe uma primeira vez única! Isso vale tanto para a emoção do momento quanto para esses detalhes técnicos que devem estar lhe incomodando. **Pode** doer, **pode** sangrar, **pode** ser rápido e... **pode** ser o inverso de tudo isso! Você também pode sentir prazer logo de cara ou nem tanto assim [...] (ARAÚJO, 2014, p. 101, grifos nossos)

Em (14) e (15), os modais epistêmicos estão orientados para a possibilidade de um evento ocorrer. Em (14), o sujeito enunciador arquiteta possíveis cenários, traça exemplos que balizam o poder argumentativo de seus enunciados. Isso promove um efeito de distanciamento, pois condiciona ao próprio evento a probabilidade de este ocorrer, e não ao juízo de valor do sujeito enunciador. Gera também um efeito de dúvida ao dito, não comprometendo, porém, o caráter de autoridade do discurso de autoajuda, como bem argumentam Brunelli e Dall’Aglio-Hattnher (2011, p. 25): “[...] embora as ocorrências em questão sejam manifestações de possibilidade, elas não se apresentam como manifestações de incerteza do sujeito enunciador em si, que se esquia desse comprometimento [...]”.

Em (15), o modal *pode* é recorrente, corroborando o argumento de que os eventos estão no plano da possibilidade. Trata-se de não conferir um tom taxativo a eventos que designam situações as quais os adolescentes podem vivenciar. O efeito de incerteza não está sobre o enunciado (o conteúdo em si), mas sobre as situações que envolvem os enunciatórios. Assim como em (14), o sujeito enunciador parece não emitir um juízo de valor em seus enunciados, esquivando-se de possíveis comprometimentos em relação às avaliações/conselhos que propõe, ou seja, a manifestação de possibilidade o isenta da responsabilidade pelos eventos que narra.

b) para a proposição:

(16) Tranks, sempre. Sua terceira questão é quase existencial, né? Você tem medo de ser uma garota fácil. Aí, vou perguntar: fácil para quem? A única pessoa que pode julgá-la é você mesma. Agora, imaginando que seu ex pense assim, você quer mesmo estar perto de um garoto que não valorize? Sai dessa! Também **não acho que seja fácil**, mas se isso é uma preocupação, é possível que você não esteja preparada para levar a vida de um jeito mais ousado, né? (risos) [...] (ARAÚJO, 2014, p. 94, grifos nossos)

(17) D., **infelizmente**, ainda há pais que são mais protetores com as filhas. Mas dá para virar esse jogo conversando com eles. [...] (ARAÚJO, 2014, p. 100, grifo nosso)

Já em (16) e (17) a qualificação epistêmica recai sobre a proposição, revelando graus de envolvimento do sujeito enunciador com o enunciado. Em (16), o sujeito, categoricamente, se envolve na narrativa (com a emergência da forma verbal *acho*), manifestando seu juízo de valor no conselho dado, enquanto em (17) o advérbio modalizador *infelizmente* denuncia a posição de comprometimento.

Apesar de ainda estar no plano do possível, o sujeito enunciador não parece titubear, muito em virtude do contrato de comunicação firmado nesse plano: como o *ethos* do discurso de autoajuda manifesta potenciais efeitos de certeza, o eixo de dúvida, mesmo em

situações de possibilidade, reveste-se de valores de verdade. Em outras palavras, o tom de autoajuda encenado pela revista Capricho constrói um *ethos* de certeza/verdade tão forte que até o efeito de possibilidade se reconfigura num sujeito enunciador bastante convicto do que diz.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, analisamos o *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes. Escolhemos como *corpus* três edições da revista Capricho, uma das principais publicações brasileiras com foco no universo jovem. Nossa intenção foi identificar as bases linguísticas que caracterizam os modos de dizer desse tipo de discurso, entendendo-as num plano maior (o discursivo), a fim de perceber quais efeitos de sentido as escolhas linguísticas manifestam.

Situamos as questões da língua no escopo do contrato de comunicação. Isso significa dizer que a comunicação humana se realiza por meio de contratos, que exigem certas regularidades em termos de estrutura linguística, como forma de criar efeitos de adesão no seu público potencial. Atribuímos às escolhas linguísticas o caráter de estratégia, de forma a negar qualquer hipótese que pressupõe a construção de enunciados como fruto de uma causalidade.

A nossa visada privilegiou duas categorias de análise: os marcadores conversacionais e a modalidade linguística. Elas apontaram que o *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes reclama, de um lado, efeitos de espontaneidade, em busca do envolvimento com o enunciatário; e, de outro, efeitos de autoridade, na manifestação de certeza que caracteriza o seu domínio.

#### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Mariana. Gêmea versus gêmea. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1195, p. 74, fev. 2014.
- \_\_\_\_\_. As 54 dúvidas que elas adoram perguntar. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1197, p. 98-103, abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. Quando o ex vira peguete. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1197, p. 94, abr. 2014.
- BESSA, Marina. Repita comigo: va-gi-na. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1197, p. 54-55, abr. 2014.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicol. esc. educ.*, jun. 2007, v.11, n. 1, p. 63-76.
- BRUNELLI, Anna Flora. *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de auto-ajuda*. 2004. 149f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- BRUNELLI, Anna Flora; DALL'AGLIO-HATTNER, Marize Mattos. As qualificações do saber, do dever e do poder: uma análise linguística do discurso de autoajuda. In: BARONAS, Roberto Leiser; MIOTELLO, Valdemir (Org.). *Análise de discurso: teorizações e métodos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-31.
- CATANIA, Fernanda. A vida é doce. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1197, p. 22, abr. 2014.
- CHAGAS, Arnaldo. *O sujeito imaginário no discurso de auto-ajuda*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2010b.

ERICKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FORNARI, Liege Maria Sitja; SOUZA, Elizeu Clementino de. As narrativas nos discursos de auto-ajuda. *Revista da FAEBA*, Salvador, n. 15, p. 133-141, jan./jun., 2001.

FRANÇA, Renné Oliveira. Revista e referentes: a pensata na construção do mundo de cada publicação. In: TAVARES, Frederico de Mello B.; SCHWAAB; Reges (Org.). *A revista e seu jornalismo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 93-106.

FURLAN, Marília Molina. *Cenas de enunciação e ethos discursivo: análise do discurso de autoajuda para adolescentes*. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de São José do Rio Preto, 2013.

GUERRA, A. R. *Funções textual-interativas dos marcadores discursivos*. 2007. 233f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2007.

LOOK para o book. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1195, p. 63, fev. 2014.

MACHUCAR não pode. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1197, p. 95, abr. 2014.

MAINIGUENEAU, Dominique. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 69-92).

\_\_\_\_\_. *Cenas da enunciação*. Parábola Editorial: São Paulo, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Termos-chave da análise do discurso*. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emilia Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARTINS, Luciana. Horóscopo. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1195, p. 86-87, fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Horóscopo. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1196, p. 86-87, mar. 2014.

MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Fapesp, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. A modalidade. In: KOCH, Ingêdore G. Villaça (Org.). *Gramática do português falado*. V. VI: Desenvolvimentos. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 171-204.

NEVES, Maria Helena de Moura..Imprimir marcas no enunciado. In: \_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2011.

OIL free. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1195, p. 43, fev. 2014.

PARCA, Giulia. Pele linda de A a Z. *Revista Capricho*, São Paulo, ed. 1197, p. 42-47, abr. 2014.

RÜDIGER, Francisco. *Literatura de auto-ajuda e individualismo*. Porto Alegre: Ed. UFGRS, 1996.

**Recebido em 1º/10/2015. Aceito em 31/10/2015.**

# “SOBRE PIRIS E GUETES”: ANÁLISE MORFOLÓGICA DAS CONSTRUÇÕES CUNHADAS A PARTIR DE *SPLINTERS* DE “PERIGUETE”

“ACERCA DE PIRIS Y GUETES”: ANÁLISIS MORFOLÓGICO DE CONSTRUCCIONES  
ACUÑADAS POR INTERMEDIO DE SPLINTERS DERIVADOS DE “PERIGUETE”

“ON PIRIS AND GUETES”: MORPHOLOGICAL ANALYSIS OF CONSTRUCTIONS COINED  
BY SPLINTERS DERIVED FROM “PERIGUETE”

Wallace Bezerra de Carvalho\*

Carlos Alexandre Gonçalves\*\*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**RESUMO:** Neste texto, abordamos as formações *piri-X* (*piripobre*, *piricrente*) e *X-guete* (*vovoguete*, *coroguete*), ambas oriundas da palavra derivada recém-criada na língua *periguete* (“mulher vulgar, trajada com roupas extravagantes”). A análise toma por base a noção de *splinter* recentemente formulada na literatura morfológica contemporânea (BAUER, 2004; BOOIJ, 2004; GONÇALVES, 2013) e examina tanto os aspectos formais quanto os aspectos semânticos que aproximam e afastam essas formas da classe dos radicais e dos afixos mais prototípicos. Com isso, abordamos a interface da composição com a derivação, mostrando estar diante de dois elementos morfológicos que atuam nas fronteiras entre esses dois principais processos de formação de palavras. Os dados que embasam a análise foram retirados da *Internet*, sobretudo de *blogs*, *tweets* e postagens no *Facebook*, em decorrência de serem espaços virtuais com interação mais natural e espontânea. Os dados de fala provêm de entrevistas realizadas com informantes (homens e mulheres) de diferentes faixas etárias e graus de escolaridade. Concluímos o estudo mostrando que as duas formas, *piri-* e *-guete*, possuem características tanto derivacionais quanto compostacionais, encontrando-se em uma posição intermediária entre os dois

---

\* Bolsista do CNPq. Mestrando em Letras pela UFRJ. E-mail: wallacebcarvalho@gmail.com.

\*\* Doutor em Linguística e Professor Associado IV da UFRJ. Pesquisador 1D do CNPq. Bolsista da FAPERJ (Cientista do Nossa Estado). E-mail: carlexandre@bol.com.br.

processos. Assumimos, portanto, que as duas formas fornecem evidências empíricas sobre a existência de um *continuum* composição-derivação.

PALAVRAS-CHAVE: morfologia; composição; derivação; *splinter*; *continuum*.

**RESUMEN:** En este trabajo, nos dirigimos a las construcciones piri-X (piripobre, piricrente) y X-guete (vovoguete, coroguete), ambas derivadas de la palabra recién creada periguete (“mujer vulgar, vestida con ropa sensual”). El análisis se basa en la noción de *splinter* recientemente formulada en la literatura morfológica contemporánea (BAUER, 2004; BOOIJ, 2004) y examina tanto los aspectos formales como los aspectos semánticos acercándose y alejándose de la clase de los radicales y afijos más prototípicos. Con esto, nos ocupamos de la interfaz composición-derivación, demostrando que estamos frente a dos elementos morfológicos que actúan en las fronteras de los dos principales procesos de formación de palabras. Los datos para apoyar el análisis se tomaron de Internet, especialmente los blogs, tweets (tuits) y mensajes de Facebook por ser espacios virtuales con una interacción más natural y espontánea. Los datos de habla provienen de entrevistas con informantes (hombres y mujeres) de diferentes grupos de edad y niveles de educación. El estudio muestra que los formantes *piri-* y *-guete* tienen características de derivación y composición: están en una posición intermedia entre los dos procesos. Suponemos, pues, que las dos partículas proporcionan evidencia empírica sobre la existencia de una continua composición-derivación.

PALABRAS CLAVE: morfología; composición; derivación; *splinter*; *continuum*.

**ABSTRACT:** In this paper we approach the constructions *piri*-X (*piripobre*, *piricrente*) and X-*guete* (*vovoguete*, *coroguete*), both derived from the recently-created word *periguete* ("vulgar woman, dressed with extravagant clothes") in the Brazilian vocabulary. The analysis is based in the notion of *splinter*, recently formulated in the contemporary morphological literature (BAUER, 2004; BOOIJ, 2004; GONÇALVES, 2013), and examines both the formal aspects and the semantic aspects that approximate and move away these forms of the radical classes and of the most prototypical affixes. With that, we approach the interface of the composition with derivation, being before the two morphological elements acting on the edges between these two main word formation processes. The data on which the analysis is based have been taken from the Internet, mainly from blogs, tweets, and Facebook posts, for these being virtual spaces with more natural, spontaneous interaction. The speaking data come from interviews answered by informants (men and women) of distinct ages and educational levels. We have concluded the study showing that both forms, *piri*- and *-guete*, have derivational and compositional characteristics, finding themselves in an intermediate position between the processes. We assume, therefore, that both forms offer empirical evidence on the existence of a composition-derivation *continuum*.

KEYWORDS: morphology; composition; derivation; *splinter*; *continuum*.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto, analisamos os *splinters* *piri*- e *-guete*, partículas oriundas da forma recém-criada *periguete* (muitas vezes escrita com <i>), procurando observar seu estatuto em palavras morfológicamente complexas, tais como *pirigótica* (“gótica periguete”) e *vovóguete* (“idosa periguete”). O trabalho se vale da proposta de Bauer (2004), para definir o papel dos *splinters* na morfologia das línguas naturais, e dos estudos de Gonçalves (2011), Gonçalves e Andrade (2012) e Andrade (2013), para checar em que medida essas unidades se comportam como radicais ou afixos na formação de novas palavras.

Os 51 dados que embasam a análise foram recolhidos de dicionários eletrônicos (*Dicionário Informal, Significados*), através de ferramentas de busca encontradas nas próprias obras; posteriormente, com o objetivo de chegar ao maior número possível de formações recentes, utilizamos os rastreadores eletrônicos *Google* e sua ferramenta de busca, assim como a rede social *Twitter*, na qual, a partir da ferramenta de busca oferecida pelo próprio *site*, é possível encontrar *posts* em que figuram frases, orações, palavras ou fragmentos das formas pesquisadas. Dessa maneira, inserimos primeiramente o termo *piri* como forma livre e coletamos os resultados encontrados para tal, sendo essa operação repetida com *guete*. Logo após coletar os dados, passamos a pesquisar

formações em que o termo *piri* aparece como forma presa, considerando-se, da mesma maneira, construções com ou sem o uso de hífens ou espaços em branco. Coletadas as formas, a operação foi repetida com o termo *guete* utilizado como forma presa.

Recolher dados de páginas publicadas na *Internet* tem a vantagem de reunir tanto material impresso que reflete a escrita padrão, como *sites* de jornais e revistas de grande circulação nacional – espaços virtuais em que, por conta da força expressiva das formações, são raros os empregos tanto de *periguete* quanto de seus derivados –, quanto fontes escritas mais próximas da oralidade, a exemplo de *blogs*, *chats* e *posts* nas redes sociais, situações em que tais formas vêm sendo produzidas com muita frequência e se popularizando cada vez mais. Após o recolhimento dos dados em meio virtual, entrevistas foram elaboradas de forma a analisar dados de fala em que as formas estudadas fossem produzidas. Dessa maneira, cinco pequenos textos (encontrados na seção 5 deste trabalho) foram elaborados pelos autores e entregues a 20 informantes estratificados em gênero e escolaridade. Os sujeitos eram instruídos a ler os textos, e, em seguida, perguntas sobre o que se lia eram feitas, levando-os a produzir as formas mais espontaneamente. Essas entrevistas foram realizadas com o objetivo de controlar a pauta acentual dos formativos, seja como formas livres, seja como formas presas.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção 2, fornecemos um breve histórico a respeito da origem da palavra *periguete*; na sequência, analisamos sua constituição morfológica, atentando para a base a que o sufixo produtivo *-ete* se adjungiu; por fim, comentamos os usos mais recentes das construções *piri-X* e *X-guete*, a natureza e o uso dos chamados *splinters*: partículas não-morfêmicas oriundas de cruzamentos vocabulares que, em função do uso, acabam tornando-se recorrentes. Procuramos observar em que medida esses elementos se aproximam da classe dos radicais e que aspectos apresentam de afixos.

## 2 DA ORIGEM E USO DA PALAVRA *PERIGUETE*

De acordo com diferentes relatos encontrados na *Internet*, a palavra *periguete/periguete* (com a ortografia em variação) teve sua origem no Estado da Bahia, mais especificamente nos subúrbios da cidade de Salvador. Na rede mundial de computadores, é possível encontrar explicações sobre tal origem em diversos *sites*. Em um deles, nomeado *Dicionário Informal* (2015), no qual os próprios leitores atualizam as palavras e seus significados, temos alguma noção do local de origem do termo:

O termo teve origem em Salvador, capital baiana. Como esse termo foi se espalhando pelo Brasil a fora [sic!] saiu uma música ou seja um funk com o termo piriguete, na música fala o que é uma piriguete. Hoje é um dos termos mais usados pelos Brasileiros quando se quer chingar [sic!] uma mulher, uma garota que fica de safadeza e querendo se exibir para os homens...

No site *Significados* (2015) é possível encontrar mais uma definição para o termo:

**Piriguete** é um **termo pejorativo**, usado para descrever uma mulher que não quer outra coisa senão **diversão e prazer**. [...]. Piriguete é uma classificação de mulheres conhecidas por estarem sempre na balada, geralmente solteiras, que escolhem com quem e quando querem ficar, autosuficientes [sic!] e que não se importam com a opinião alheia.

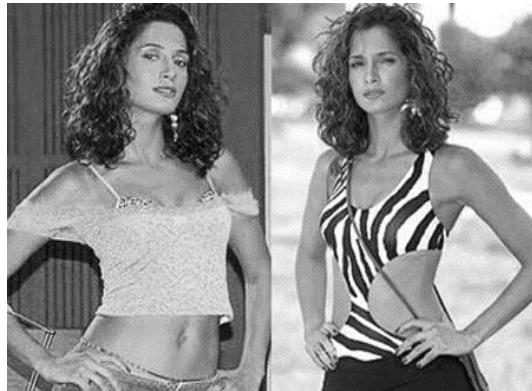
No mesmo *site*, fica evidente como a possível origem da palavra é conhecida e bem aceita pela grande maioria dos internautas que se dedicaram à questão, ainda que não se tenha certeza do ano em que foi efetivamente cunhada, já no início do século XXI. É também notável a descrição encyclopédica que o *site* proporciona, valendo-se de significados pragmáticos ligados ao termo:

É uma palavra que surgiu em Salvador, capital da Bahia, e vem da palavra perigosa. A piriguete não costuma ser muito bem vista pelo público feminino e muitas vezes nem mesmo com [sic!] o masculino, pois são tachadas de vulgares e afins, e apesar de muitas se sentirem inferiorizadas, é uma palavra muito usada em brincadeiras.

Além da ampla aceitabilidade de como se deu a origem do vocábulo, é interessante destacar que a popularização acontece em meados de 2007, ano em que a música, em ritmo de *reggaeton*, composta e interpretada por MC Papo, intitulada ‘Piriguete’, começa

a se espalhar e ser bem sucedida no cenário musical brasileiro. 2007 é também o ano de veiculação, pela Rede Globo de Televisão, da novela *Paraíso Tropical*, novela na qual a personagem *Bebel*, interpretada pela atriz Camila Pitanga, era conhecida por se tratar de uma *periguete*:

**Imagem 1:** Personagem *Bebel* (Camila Pitanga), considerada *periguete*, de *Paraíso Tropical*, 2007



**Fonte:** Resumos Novelas TV (2012)

O próprio MC Papo, em entrevista concedida a Regina Casé no programa *Esquenta!*, com produção executiva de Alexandre Scalmandre, na mesma Rede Globo de Televisão, em 2012, afirma acreditar que o termo, como visto anteriormente, nasce na Bahia. Quando indagado por Regina Casé, “Cê sabe da onde veio esse termo periguete? Lá em Minas fala?”, MC Papo responde: “Então, é, na verdade, é, o que eu sei é que veio da Bahia, porque bra...é, mineiro só vai pra Bahia ou pro Espírito Santo. Eu importei da Bahia o termo.”

Pelo que se expôs, pode-se assumir que a palavra está associada aos seguintes significados: (a) mulher vulgar, lasciva; (b) mulher considerada adúltera; (c) mulher que se veste de maneira sensual e se porta de modo a romper com padrões morais impostos pela organização social moderna, e (d) mulher que se veste de modo extravagante, com roupas exuberantes, às vezes muito apertadas, ou trajes sumários. As fotos a seguir ilustram o que vem a ser uma *periguete*:

**Imagem 2:** Personagem *Lurdinha* (Bruna Marquezine), considerada *periguete*, de *Salve Jorge*, 2013



**Fonte:** Toledo (2013)

**Imagen 3:** Personagem *Suelen* (Isis Valverde), considerada *periguete*, de *Avenida Brasil*, 2012



**Fonte:** Usina Fashion (2012)

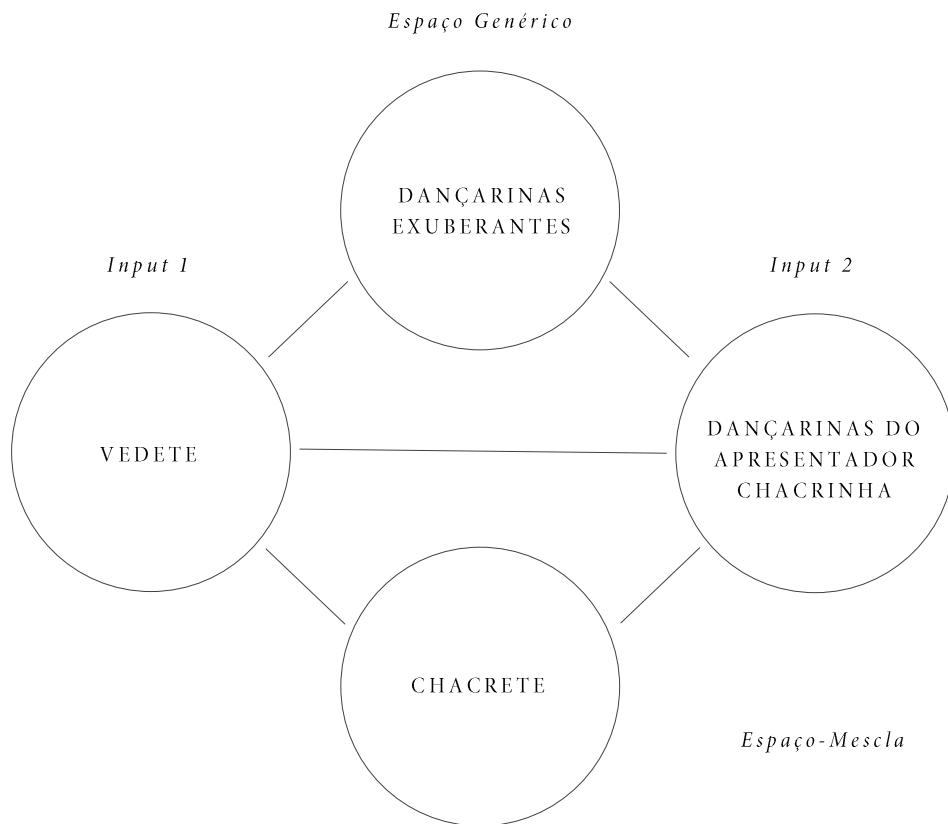
### 3 SOBRE A ESTRUTURA MORFOLÓGICA DA PALAVRA *PERIGUETE*

Em Gonçalves (2005), postula-se que a origem do sufixo *-ete*, presente em *periguete*, provém da analogia aos termos *vedete* e *tiete*, sendo o primeiro relacionado a um estrangeirismo (um galicismo, mais especificamente, *vedete*), e o segundo, a fãs do cantor Ney Matogrosso, conhecido como *tio/titio*. Cândido (2013, p. 54), a partir de preceitos teóricos da Linguística Cognitiva, estabelece a representação do que teria dado origem ao sufixo polissêmico *-ete*. Utilizando a Teoria dos Espaços Mentais, a autora explica como o sufixo teve sua origem ancorada em analogias<sup>1</sup>, e também aborda a forma com que falantes utilizam o sufixo sem necessariamente confundir-se quanto a seus vários significados, como se vê nos dados abaixo.

(a)	(b)	(c)
'Dançarinas'	'Sexualidade'	'Fãs'
chacrete	periguete	neymarzete
bolete	piranhete	naldete
mionzete	rebolete	olavete
angeliquete	peguete	kakazete
paniquete	funkete	malafaiete

Na representação estabelecida pela autora, os *inputs* *vedete* e *dançarina* do apresentador *chacrinha* proporcionariam uma mesclagem conceptual que daria origem ao termo *chacrete*, assim representado na Imagem 4:

<sup>1</sup> Em Cândido (2013), utiliza-se o conceito de analogia tal qual formulado por Saussure: a associação por semelhança fônica e semântica, na qual “[...]existe tanto comunidade dupla do sentido e da forma como comunidade de forma ou de sentido somente”. (SAUSSURE, 1916, p.146). Assim, Saussure (1906, p.143) explicita que as relações associativas “[...] não têm por base a extensão; sua sede está no cérebro; elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo”. Mais adiante, enfatizaremos que a analogia é tratada como habilidade cognitiva.

**Imagen 4:** Esquema de Espaços Mentais

**Fonte:** Cândido (2013)

Assim como ocorre com o significado de *-ete* em ‘dançarina de apresentador X’, também acontece com *-ete* de ‘fã de X’; porém, o que antes era o *input* ‘dançarina de apresentador X’ agora é ‘fã de X’, a exemplo de *lulete* (fã do ex-presidente Lula), *bolsonarete* (fã do deputado Jair Bolsonaro), *olavete* (fã do filósofo direitista Olavo de Carvalho) e *malafaiete* (fã do Pastor Silas Malafaia). A maior parte das formações acima é, sem dúvida alguma, irônica, pois todos os envolvidos são figuras polêmicas no cenário brasileiro e segui-los implica, de algum modo, estabelecer adesão ideológica com eles.

Do ponto de vista formal, a única alternância observada na forma desse sufixo, como de vários outros do português, decorre da inserção da consoante /z/, cola morfológica por excelência na língua: *neymarzete* (fã do jogador de futebol Neymar), *Luanzete* (fã do cantor Luan Santana), *Hagazete* (dançarina do antigo programa *H*). Dessa maneira, a forma *-guete*, aqui em exame, de modo algum pode ser considerada alomorfe de *-ete*, tratando-se, antes, de um pedaço da palavra *periguete*, cuja motivação da base precisamos a seguir.

Cândido (2013, p. 47) propõe que o termo *piriguete* surge da adjunção do sufixo *-ete* à base substantiva *perigo* ou ao adjetivo *perigosa*, como já visto no trecho retirado do site *Significados*. É possível notar a correspondência por conta de a base ser a mesma (*perig-*), também pela relação de perigo metafórico que *piriguetes* propiciam a outras mulheres, já que, com base em algumas das definições, *piriguetes* “procuram por homens comprometidos”. De qualquer maneira, a base já é aproveitada com a aplicação da regra de harmonização vocálica, uma vez que a vogal pretônica é realizada alta, [i], por conta de sua adjacência com outra alta.

Outra proposta de análise possível emerge ao notarmos a locução adverbial *a perigo*, expressão que no site *Wikcionário* (2015), dentre todos os seus significados, pode ser entendida como “estar necessitado de sexo ou dinheiro”. Como visto em outra entrada do já mencionado *Dicionário Informal*, uma mulher considerada *piriguete* tem sua imagem associada a alguém sem dinheiro que sai a procura de sexo: “mulher fácil”, que vai para baladas a procura de todos os tipos de homens para pagar para elas, pois sempre saem desguarnecidas financeiramente. Geralmente, fazem relação sexual com os que acabaram de conhecer já no primeiro encontro.

Tomando como base a proposta de Cândido (2013), podemos assumir que, quer estejam na base as formas *perigo* ou *perigosa*, quer a expressão *a perigo*, por analogia (a quarta proporcional saussureana) ao termo *chacrete*, o falante entende o segmento *-ete* como sufixo e cunha *periguete*, deixando de assimilar, nesse caso, o significado de ‘dançarina’, ficando dessa apenas a ideia de que são sensuais e de que se vestem de forma exuberante, com trajes provocantes e/ou sumários. As ditas *periguetes* ou oferecem perigo às mulheres casadas, tendendo a “roubar” seus maridos com táticas sensuais e roupas entendidas como vulgares, ou aos próprios homens, pelo fato de estarem “necessitando de sexo” e saírem com roupas sensuais, de forma sexualmente atraente.

Neste trabalho, com base em Gonçalves (2012), Gonçalves (2013) e Gonçalves e Andrade (2012), procuramos mostrar como a formas *piri-* e, de maneira menos ampla, *-guete*, ambas advindas do termo *periguete*, acabaram se tornando *splinters* e hoje atuam na formação de palavras do português brasileiro, corroborando ainda com a hipótese do *continuum* entre radicais e afixos (GONÇALVES; ANDRADE, 2012).

#### 4 O QUE SÃO SPLINTERS?

*Splinters* são tidos na literatura morfológica como pedaços de palavras que, por conta de processos morfológicos não-concatenativos, como o cruzamento vocabular (*namorido* < *namorado* + *marido* = ‘namorado com o qual se mora junto’), o truncamento (*caipi* < *caipirinha*) ou a substituição sublexical (*boadrasta* = ‘madrasta boa’), passam a transmitir o significado de sua palavra de origem, funcionando como novos formativos. Nas palavras de Bauer (2004, p. 77), “*Splinter* é uma parte de uma palavra que, devido a algumas reanálises da estrutura da palavra original, é interpretada como significativa e posteriormente utilizada na criação de novas palavras”. Vale ressaltar que *splinters* são originados de partes não-morfêmicas de palavras, como *choco-*, utilizado em palavras como *chocomania* e *chocopão*. Oriundo de *chocolate*, o conjunto de segmentos <*choco*>, que não é um elemento mórfico, mas de parte da raiz, atualiza-se para o falante como elemento mórfico, passando a significar o todo (o próprio *chocolate*), na combinação com os elementos a que se adjungir.

De acordo com Bauer (2004), *splinters* têm sua origem em processos chamados *blendings* e *clippings*. *Blendings* são processos nos quais duas palavras se cruzam morfosemanticamente por conta de segmentos coincidentes, fazendo com que o falante passe a entender partes antes não-morfêmicas como portadoras de significado. Para Gonçalves (2013), exemplos de *blendings* seriam formas como *paitrocínio*, relacionando *pai* e *patrocínio*, por conta dos segmentos equivalentes [pa], e *sorvetone*, mistura de *sorvete* com *panetone*, por conta dos segmentos ambimorfêmicos [et].

*Clippings*, por sua vez, são processos em que itens lexicais perdem massa fônica, restando sequências segmentais não necessariamente morfêmicas, como ocorre com <*caipi*> quando realizado em combinações como *caipifruta* e *caipisakê*, formações em que a palavra *caipirinha* perde o pé métrico nuclear <*rinha*>, sendo encurtada para o *splinter* <*caipi*>, este veiculando o significado da palavra-fonte às palavras a que se adjunge.

Este trabalho, ao analisar as formas *piri-* e *-guete* como *splinters*, acaba por reforçar a proposta de Andrade (2013, p. 131), na qual a autora, baseando-se em numerosos dados encontrados em diferentes pesquisas, estabelece o que viria a ser o padrão obedecido para a criação de *splinters*, por ela chamados de ‘fragmentos vocabulares’. De acordo com a autora, “o recorte dos ‘fragmentos vocabulares’ ocorre de modo regular”:

[...] o pé métrico nuclear da palavra-alvo é rastreado e isolado, e, uma vez sendo uma sequência fonológica sem concorrente na língua, passará a ser expressão formal do fragmento vocabular, caso contrário, tal sequência é descartada e o fragmento vocabular tomará a forma do pé secundário, a exemplo de *caipi-* (< *caipirinha*) e *lamba-* (< *lambada*). Um fragmento vocabular identifica-se, portanto, com a estrutura silábica e com os segmentos constituintes do pé métrico (o nuclear, mais raramente, o secundário) da base-alvo. Em suma, via de regra, os fragmentos vocabulares admitem escansão de pés binários com cabeça à esquerda, ou seja, troqueus

silábicos: -drasta, -nese, -neja, -burguer, -ranha, choco-, tele-, tecno-, caipi-, lamba-, à exceção do monossilábico -lé (< picolé).

Como descrito por Andrade (2013), *piri-* e *-guete* cumprem exigências para que se atualizem como *splinters*, já que as duas formas são pés binários, com cabeça à esquerda, ou seja, apresentam a configuração (\*.).

Para a formação dos *corpora* aqui apresentados, como assinalado na introdução, foram usadas as ferramentas da *internet Google* ([www.google.com.br](http://www.google.com.br)) e, de forma majoritária, *Twitter* ([www.twitter.com](http://www.twitter.com)). A partir dos resultados, verificamos que o formativo *piri-* é mais usual que *-guete*, aparecendo em mais de trinta ocorrências, repetidas vezes, ao passo que *-guete* é menos utilizado e, quando o é, não são muitas as ocorrências de cada unidade nova. É preciso apontar que as duas também ocorrem como livres, o que condiz com duas das previsões feitas por Bauer (2004, p.105) a respeito de partículas como essas:

*Splinters* podem ter qualquer um destes [...] destinos possíveis. Podem tornar-se afixos produtivos. Isto parece ser o que aconteceu com *-nomics*, já referido, embora seja de produtividade muito baixa. Eles podem ainda se tornar palavras independentes. Isso foi o que aconteceu a *burger*, originalmente uma reanálise de *hamburger*, que aparece em *beefburger* e *cheeseburger*.

Desse modo, podemos advogar o *status* de *splinter* para as duas formas em exame. O mais interessante é que, até onde se sabe<sup>2</sup>, a palavra *periguete* foi a única – no Brasil e no mundo – a oferecer dois *splinters*, sendo, portanto, literalmente cortada ao meio para que suas duas partes pudessem, sozinhas, evocá-la.

Tanto *piri-* quanto *-guete* adjungem-se a bases nominais, sejam elas substantivas (*piricriana*, *pirivizinha*, *primaguete*, *mãeguete*) ou adjetivas (*pirisona*, *pirivagabunda*, *sexyguete*, *crenteguete*), em sua maioria formas femininas (*primaguete*), comum-de-dois (*piricrente*) ou sobrecomuns (*piricriana*), sendo raríssimas ocorrências com formas masculinas (*pirigato*, *pirigordo*), naturalmente descartadas por não apresentarem compatibilidade com o significado dos formativos. Para o controle mais organizado do *corpus*, as características relevantes para a análise dos *splinters* em exame são aqui divididas em diferentes tópicos. Começamos pela posição, que dá conta do lugar que o formativo ocupa em uma palavra complexa e se essa posição é fixa ou variável.

## 5 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS SPLINTER SEM ANÁLISE

Os dois formativos ocupam posições diferentes em relação à base a que se conectam. Respeitando suas posições na palavra-fonte, *piri-* se comporta como prefixo, sempre aparecendo em primeira posição; *-guete*, por sua vez, comporta-se como sufixo, sempre aparecendo em posição final. Além disso, independente da posição que ocupam, os dois formativos não configuram cabeça lexical, nos termos de Gonçalves (2013), por não mudarem a classe gramatical, não serem o núcleo semântico nem mudarem o gênero das palavras a que se adjungem. É interessante notar que a estrutura da palavra complexa resultante (se DT-DM ou DM-DM, em que DT e DM abreviam, nesta ordem, determinado e determinante) é dada pela função sintática da palavra no excerto em que foi rastreada, havendo certa flutuação entre subordinação (DT-DM) e coordenação (DM-DM), o que se reflete, inclusive, na existência ou não de cabeça lexical nos complexos.

Quando os *splinters* *piri-* e *-guete* se adjungem a bases que desempenham funções mais típicas de substantivos, como sujeito ou objeto do verbo, funcionam como qualificadores dessa base, sendo determinantes e ganhando valor adjetival, como visto nos exemplos abaixo, o primeiro com padrão DT-DM e o segundo, DM-DT:

- (01) a. “As **pirigóticas** estão muito em voga ultimamente[...]  
(VELOSO, 2012, grifo nosso)

<sup>2</sup> Tal afirmação pode ser respaldada na literatura na área: os trabalhos de Fandrich (2008), Bauer (2004) e Lehrer (1998), para o inglês; Booij (2004), para o holandês; Cantero (2004), para o espanhol; e Gonçalves (2011, 2013), para o português.

- b. “Ontem eu vi uma **vovóguete**, cheia de tatoos sobre a pele franzida[...]  
 (TWITTER, 2014, grifo nosso)

Em *pirigóticas* e *vovóguete*, nos períodos apresentados, há tendência à interpretação das palavras como “gólicas que são periguetes” e “avó que é periguete”, respectivamente. Essas interpretações levam à hipótese de que, quando em funções que substantivos tipicamente exercem, os *splinters* *piri-* e *-guete* são encaixados nesta classe, agindo como modificadores, de forma que a subordinação é configurada.

Quando os formativos se adjungem a bases que assumem funções tipicamente exercidas por adjetivos, há uma espécie de coordenação entre os termos. Podemos ver esse uso nos exemplos a seguir:

- (02) a. “Iggy Azalea toda **pirigostosa** no lead single de seu álbum de estréia.”  
 (TWITTER, 2013, grifo nosso)
- b. “A última do meu pai foi me contar que a fisi **crenteguete** fez a limpa no apt  
 dele”  
 (TWITTER, 2013, grifo nosso)

Nas palavras *pirigostosa* e *crenteguete*, nas sentenças acima, a interpretação é a seguinte: “piriguete e gostosa” e “cente e piriguete”. Dessa forma, a coordenação se configura, tendo em vista que nenhum dos formativos está modificando o outro, sendo ambos núcleos, por serem sintaticamente equivalentes (padrão DM-DM).

O fato de esses formativos se comportarem como afixos quando adjungidos numa posição fixa em relação à base remete para o não entendimento desses elementos como formadores de palavras compostas. Para Gonçalves (2013), em uma palavra composta, o formativo (uma base) pode ter mobilidade, assim como acontece com certos arqueoconstituintes, ou radicais neoclássicos, que, dentro de uma palavra morfológicamente complexa, podem localizar-se tanto na primeira quanto na segunda posição, como visto nos exemplos a seguir:

- (03) Fonologia - Microfone  
 Filosofia – Cinéfilo  
 Tecnologia – Zootecnia

A partir de diferentes ocorrências encontradas na *Internet*, percebemos que, de igual maneira, *piri-* e *-guete* ocorrem como formas livres no português brasileiro. Concordamos assim, mais uma vez, com a perspectiva de Bauer (2004), quando o autor afirma que *splinters* podem funcionar tanto como formas livres quanto como formas presas. Concordamos também com Gonçalves (2013), quando o autor nos informa que *splinters* ocupam posição intermediária entre radicais e afixos, já que possuem características das duas categorias.

As ocorrências nos levam a categorizar *piri* e *guete* (livres) como formas nominais, já que são encontradas, por vezes, ora como nomes substantivos, ora como nomes adjetivos, seguindo definição de Câmara Jr. (1970). Podemos ver isso nas seguintes ocorrências: em (04), temos substantivos e em (05), adjetivos.

- (04) a. “A **piri** meteu no teste o nome ‘M.F.’ Malagueta Filósofa, 20 garantido”  
 (TWITTER, 2015, grifo nosso)
- b. “[...] zua as **guete** que vai de tomara que caia mostrando aquela barriga [...]”  
 (TWITTER, 2012, grifo nosso)
- (05) a. “[...]daí uma colega **piri** disse ‘eu também tenho 17’[...]  
 (Orkut, 2012, grifo nosso)
- b. “eu serei a piriguete mais **guete** das guetes [...]”  
 (Orkut, 2008, grifo nosso)

Percebe-se que, quando funcionam como formas livres, *piri* e *guete* podem ser flexionadas em número (+s), além de se adjungir a elas o prefixo *ex-*, produzindo formas como *piris*, *guetes* e *ex-guete*:

- (06) a. Sua piriguete, seu grupinho é cheio de piris metidas!!  
 (ASK.FM, 2012, grifo nosso)
- b. “eu serei a piriguete mais guete das guetes[...]"  
 (ORKUT, 2008, grifo nosso)
- c. Piri, piri, piri  
 Ex-guete, ex-guete, ex-guete  
 Piri, piri, piri  
 Ex-guete, ex-guete, ex-guete  
 Tá tão santinha, mas não via hora de soltar a piriguete  
 (FORRÓ PEGADO, 2013, grifos nossos)

Um aspecto importante para a diferenciação entre radicais e afixos é a presença de um ou mais de um acento lexical, pois radicais portam acento, respondendo por um não-isomorfismo entre palavra fonológica e palavra morfológica, enquanto afixos, em geral, não são fonologicamente autônomos: tendem a formar com a base uma única palavra fonológica<sup>3</sup>. De modo a checar o comportamento fonológico dos *splinters* *piri-* e *-guete*, testes foram elaborados de maneira que falantes nativos produzissem as formas citadas, tanto direcionada quanto espontaneamente, para que a análise da posição dos acentos (primário e secundário) fosse possível, considerando-se as formas presa e livre do formativo <*piri*>; <*guete*> foi controlado apenas em sua forma livre, devido ao maior uso de *piri-*, em relação a *-guete*, como forma presa.

Para tanto, 20 pessoas foram entrevistadas, das quais 10 eram mulheres e 10 eram homens; dessas 20 pessoas, 10 possuíam Ensino Superior finalizado ou estavam cursando e 10 possuíam Ensino Médio finalizado ou estavam no último ano de estudo. A entrevista consistia em uma parte inicial na qual o entrevistado lia um pequeno parágrafo contendo de duas a três construções diferentes dispostas em início e fim de períodos. Em seguida, eram feitas perguntas que estimulassem o falante a produzir as formas espontaneamente<sup>4</sup>. Os textos utilizados nos testes, elaborados pelos autores desta pesquisa, são apresentados a seguir:

Na Igreja, todos julgavam ela, pensavam que ela não devia ser daquele jeito. “Ela não devia estar aqui”, diziam eles, “Piriciente”, era como eles chamavam ela. Depois de tudo o que eles tinham passado, ela ainda tinha coragem de agir daquela forma e fingir que nada acontecia, tinha coragem de ser aquela pirionsa. Até que no final, expulsaram ela de lá.

Pirigótica, assim Renata era chamada. Falavam que ela não se encaixava em nenhuma tribo. Estava sempre de preto, mas não eram vestidos longos, nem botas e nem coletes. Ela gostava mesmo de ‘baby-look’ e shortinho curto. Na verdade, ela se sentia uma pirigata.

Foi uma confusão danada. Começou quando chamaram de pirivizinha, e depois de piripobre. Ela já quase não aguentava mais, era muita humilhação. Todo dia alguém jogava alguma piada, tentava diminuir ela. Quando a confusão finalmente acabou ela se afirmou: “E qual o problema? Sou isso tudo e mais, sou pirigostosa”.

Ela tinha raiva daquela piri. Odiava aquela menina com todas as forças. A piri sempre reclamava dela para todo mundo, falava mal dela. Não existia uma boa relação entre elas.

<sup>3</sup> Obviamente, estamos considerando os casos mais prototípicos. Há sufixos que portam acento, chamados por Booij (2004) de *no-cohering*, a exemplo de *-mente*. Do mesmo modo, há prefixos composticionais, como *pré-* e *pós-*, que de modo algum são inacentuados.

<sup>4</sup> Em média, cada informante leu dois textos. Perguntas como “Como Joana chamava sua amiga?”, “De que forma a pessoa referida no texto não gostava de ser xingada?” e “Que palavra diferente você leu no texto?” estimularam a produção oral das formas em exame. Todos os participantes do teste ficaram cientes tanto do caráter da pesquisa quanto de sua não-identificação em qualquer veículo de divulgação científica. Também fizemos questão de informar que de modo algum eles estariam sendo testados em termos de conhecimento gramatical ou mesmo cognitivo.

"Guete, vem cá" – Joana chamou a amiga. Ela se referia à amiga sempre assim, era a forma carinhosa de elas se chamarem, não tinha outra palavra, era 'Gute'.

Os resultados dos testes com a forma presa *piri-* foram homogêneos. Com 12 pessoas entrevistadas, 9 produziram complexos morfológicos com a forma *piri-* com acento secundário na sílaba [pi], 2 produziram, em um primeiro momento, acento primário na sílaba [r i], logo modificando e utilizando acento secundário em [pi], e apenas uma produziu, na maior parte do tempo, acento primário em [r i]. Esses resultados nos levam a concluir que a forma presa *piri-* não constitui palavra prosódica por si só. Não foram encontradas produções significativamente diferentes entre os grupos estudados, de modo que não há duas palavras prosódicas nos complexos *piri-X*. Nas representações a seguir, mostra-se, seguindo Mattoso Câmara Jr. (1970), a pauta acentual<sup>5</sup> de duas palavras do teste:

(07)	piripobre	pirigótica
	1 1 3 0	1 1 3 0 0

Nos testes com as formas livres *piri* e *guete*, os resultados foram ligeiramente diferentes. Foram feitas entrevistas com 8 indivíduos, 4 pessoas foram testadas com a forma *piri* e 4 com a forma *guete*. Nas entrevistas com *guete*, todos os sujeitos produziram a construção com a mesma pauta acentual da palavra-fonte (\* .): *guete* foi sempre realizada como paroxítona. Nas entrevistas com a forma *piri*, diferentemente de quando usada como forma presa (acento secundário na primeira sílaba), todos os entrevistados produziram a construção com acento na sílaba [r i], mudando a pauta acentual da palavra fonte, *periguete*, sempre produzida com acento secundário na primeira sílaba. Desse modo, a forma livre *piri* constitui um iambo (.\*), equivalendo a um dissílabo oxítono: [pi.'r i].

Dessa forma, podemos construir a hipótese de que, quando utilizados como forma presa, *splinters* mantêm a pauta acentual da palavra-fonte; porém, quando utilizados como livres, podem adquirir pauta acentual própria, diferindo, portanto, da palavra de onde se desgarraram. De maneira a ilustrar os resultados majoritariamente obtidos, a transcrição fonéticas das formas livres e presas é dada a seguir:

(08)	Presa	Livres
	[pi.'r i.'kɾ ē̯.tʃ ɪ]	[pi.'r i]
	[pi.'r i.goʃ.'tɔ.zə]	[gɛ.tʃ ɪ]

Pelo fato de os formativos aqui analisados se adjungirem a substantivos e adjetivos (nomes), é proposta a divisão das formas encontradas em grupos diferentes. Temos, em (09), formas em que *piri-* conecta-se a substantivos; em (10), formas em que o formativo *piri-* liga-se a adjetivos. Em (11), exemplificam-se formas em que -*guete* adjunge-se a substantivos e, por fim, em (12), formas em que -*guete* anexa-se a adjetivos. Fizemos questão de apresentar, a seguir, todos os dados que constituem o *corpus* da pesquisa.

(09)

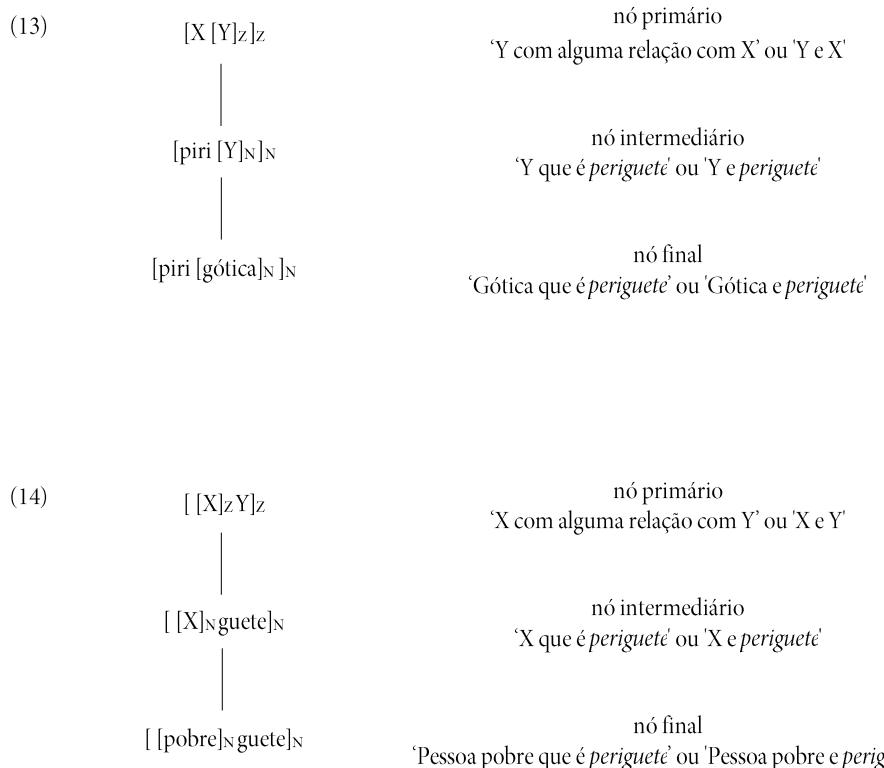
piriamiga	piribicha	pirichefe	piricolega	piricrente	piridoida
piridosa	piriemo	pirifunkeira	pirigata		
Pirigorda	pirigostosa	pirigótica	pirigringa	pirilesbica	piriputa

<sup>5</sup> Na proposta de Mattoso Câmara Jr. (1970), 3 sinaliza a tônica, 2 a segunda tônica num grupo de força, 1 as pretônicas e 0 as postônicas. A pauta acentual é feita por meio dessa numeração convencionalizada abaixo de cada sílaba da palavra.

pirivizinha	piricriança	piripobre	pirireligiosa	pirivagabunda
piriloca	piriemo	piripunk	pirisaia	piripagodeira
pirirockeira	piridoida	piripiranha	piriroupa	
(10)				
piribicha	piricrente	piridoida	iridosa	pirifunkeira
pirigata	pirigorda	pirigostosa	pirigótica	piriringa
pirilesbica	piriputa	pirivadia	pirivelha	piritrava
pirisonsa	pirivizinha	piricriança	piripobre	pirivagabunda
pirireligiosa	piriloca	piriemo	piripunk	piripagodeira
pirirockeira	piridoida	piripiranha		
pirigata	pirigorda	pirigostosa	pirigótica	Piriringa
(11)				
amigaguete	irmâguete	vovóguete	primaguete	mâeguete
rockguete	crenteguete	gordiguete	twitguete	pobreguete
tiriguete	putaguete	emoguete	lesbiguete	piranhaguete
punkguete	travaguete	velhaguete		
(12)				
crenteguete	gordiguete	twitguete	pobreguete	tiriguete
piranhaguete	putaguete	emoguete	lesbiguete	sexyguete

Os casos apresentados mostram que, à exceção de *rockguete*, a adjunção do *splinter*, seja ele *piri-* ou *-guete*, não configura mudança na classe gramatical, apenas funcionando como especificador do termo ao qual se conecta. De forma similar a Booij (2005), à luz da

morfologia construcional, propomos, após analisar os casos já apresentados, uma estrutura abstrata para os usos dos dois formativos em questão<sup>6</sup>:



## 6 PALAVRAS FINAIS

Neste trabalho, com base em Gonçalves (2012), Gonçalves (2013) e Gonçalves e Andrade (2013), propomos a classificação das formas *piri-* e *-guete*, oriundas do termo *piriguete*, como *splinters*. A partir da análise de dados coletados na *Internet*, tentamos analisar a produção de ambas as formas, assim como sua atuação como formativos no português brasileiro contemporâneo.

Percebe-se que, em concordância com o analisado por Andrade (2013), tanto a forma *piri-* quanto a forma *-guete* obedecem a padrões métrico-prosódicos encontrados em outros *splinters*, tendo como diferença o fato de o pé secundário da palavra original ser mais produtivo que o nuclear.

Além disso, durante a análise de dados de fala, percebemos haver diferença entre os *splinters* quando atuam como forma presa e quando empregados como forma livre. Postulamos, com isso, que *splinters* presos mantêm a pauta acentual da palavra-fonte; em contrapartida, quando atuam como formas livres, podem vir a adquirir pauta acentual diferente da encontrada na palavra-fonte. Temos, nesta situação, mais uma razão para radialidade categorial dos *splinters*, assim fortalecendo a hipótese de um *continuum* radical/afixo, em oposição à postulação de categorias estanques.

Apesar de ainda ser cedo para tentar definir o curso que as formas aqui analisadas tomarão, apoiamo-nos no trabalho de Booj (2005) para estabelecer que os dois formativos, por possuírem tanto características compostionais quanto derivacionais, encontram-se em uma posição intermediária em relação aos dois processos, podendo tornar-se tanto afixos como palavras de conteúdo lexical. Em vista do analisado por Bauer (2004), pelo fato de *piri-* ser mais usual que *-guete*, é mais provável que, com o

<sup>6</sup> As representações a seguir devem ser vistas apenas como ilustrações, uma vez que nosso próximo objetivo é descrever tais formações com base na morfologia construcional (BOOIJ, 2015).

tempo, *-guete* caia em desuso e *piri-* se imponha com o *splinter* oficial de *periguete*, até mesmo para evitar a associação direta com o sufixo *-ete*, quase integralmente aproveitados em *-guete*.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, K. E. *Proposta de continuum composição-derivação para o português do Brasil*. 2013. 163f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ASK.FM. Disponível em: <<http://ask.fm>> . Acesso em: 2 abr. 2015.
- BAUER, Laurie. The borderline between derivation and compounding. In: DRESSLER, W. et al. (Ed). *Morphology and its demarcations*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 79-93.
- BOOIJ, G. Compounding and derivation: evidence for Construction Morphology. In: DRESSLER, W. et al. (Ed). *Morphology and its demarcations*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 109-132.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.
- CÂNDIDO, B. F. *Formações X-ete no português do Brasil: uma análise construcional*. 2013. 76f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- CANTERO, M. Formas combinantes: un estudio sobre los procesos morfológicos de truncamiento en español. *Filología y Lingüística*, Madrid, n. 30, v. 2, p. 205-214, 2004.
- DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2014.
- ESQUENTA!. Rede Globo de Televisão. Rio de Janeiro, 2012. Programa de TV.
- FORRÓ PEGADO - DVD 7 anos. João Pessoa: Studio Jota Marciano. João Pessoa. 2014.
- GOOGLE. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 02 abr. 2015.
- GONÇALVES, C. A. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? pequeno estudo de casos. *Domínios da Linguagem*, Uberlândia, v.5, n.2, p. 62-89, 2011.
- GONÇALVES, C. A. V. Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro. *SIGNUM: Estudos Linguísticos - O português brasileiro - estudos sincrônicos e diacrônicos*. Londrina, n.15, p.169-199, jun. 2012.
- GONÇALVES, C. A. V. Na sextaneja com a caipifruta da mædrasta: o estatuto morfológico dos splinters no português brasileiro contemporâneo. *Diádorim*, Rio de Janeiro, volume especial, n. 13, p. 139-158, 2013.
- GONÇALVES, C. A. V.; ANDRADE, K. E. El status de los componentes morfológicos y el continuum composición-derivación en portugués. *Lingüística*, Ciudad del México, v. 28, n.2, p. 119-145, dic. 2012.
- FANDRYCH, I. Submorphemic Elements in the formation of acronyms, blends and clippings. *Lexis – E-Journal in English Lexicology*2: Submorphemics, London, v.1, n. 2, p.1-20, 2008.

LEHRER, A. Scapes, holics and thons: the semantics of combining forms. *American Speech*, n. 73, v. 1, p. 3-28, 1998.

ORKUT. Disponível em: <<http://www.orkut.google.com>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

RESUMOS NOVELAS TV. Disponível em: <[www.resumonovelas.com.br/as-piruetas-inesquecíveis-das-novelas/](http://www.resumonovelas.com.br/as-piruetas-inesquecíveis-das-novelas/)>. Acesso em: 01 dez. 2014.

SIGNIFICADOS. Disponível em: <<http://www.significados.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2014.

TOLEDO, M. As piruetas mais divertidas da ficção. *Revista Capricho*, 2013. Disponível em: <[www.capricho.abril.com.br/famosos/piruetas-mais-divertidas-ficcao-746550.shtml](http://www.capricho.abril.com.br/famosos/piruetas-mais-divertidas-ficcao-746550.shtml)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

TWITTER. Disponível em: <<http://www.twitter.com>> . Acesso em: e abr. 2015.

USINA FASHION. Disponível em: <<https://usinafashion.wordpress.com/2012/04/18/a-modinha-de-suellen-a-nova-piruete-da-novela-das-8/>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

VELOSO, P. Faça você mesmo: como ser uma pirigótica. *Blog Mais Preza*. Disponível em: <[www.correiodopovo.com.br/blogs/maispreza/?p=1575](http://www.correiodopovo.com.br/blogs/maispreza/?p=1575)>. Acesso em: 18 out. 2014.

WIKICTIONÁRIO. Disponível em: <[https://pt.wiktionary.org/wiki/a\\_perigo](https://pt.wiktionary.org/wiki/a_perigo)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

**Recebido em 31/08/2015. Aceito em 31/10/2015.**

# A NÃO-COINCIDÊNCIA INTERDISCURSIVA: MARCA DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LETRAS

LA NO COINCIDENCIA INTERDISCURSIVA: MARCA DE RESPONSABILIDAD  
ENUNCIATIVA EN MONOGRAFÍAS DE FINALIZACIÓN DEL CURSO DE LETRAS

INTERDISCURSIVE NON-COINCIDENCE: ENUNCIATIVE RESPONSIBILITY MARKS IN  
LANGUAGE UNDERGRADUATE COURSE CONCLUSION MONOGRAPHS

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento\*

Universidade Federal da Paraíba

**RESUMO:** Este trabalho analisa a não-coincidência interdiscursiva como marca da responsabilidade enunciativa em Monografias de Conclusão de Curso, a partir do quadro teórico da Análise Textual dos Discursos. O *corpus* desta pesquisa é constituído por 10 (dez) seções de revisão da bibliografia de monografias de conclusão de curso de Letras. A análise mostra a construção de sentidos do texto a partir do jogo entre atribuição e/ou assunção de pontos de vista, configurando-se aspecto constitutivo da natureza do gênero monográfico. Nesse sentido, a não-coincidência interdiscursiva é um modo de promover o diálogo com o outro na construção dos sentidos do texto, marcando, ao mesmo tempo, a responsabilidade enunciativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** responsabilidade enunciativa; não-coincidência interdiscursiva; monografia de conclusão de curso.

---

\* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: [ilderlandionascimento@yahoo.com.br](mailto:ilderlandionascimento@yahoo.com.br).

**RESUMEN:** Este trabajo analiza la no coincidencia interdiscursiva como marca de la responsabilidad enunciativa en Monografías de Finalización del curso, desde el marco teórico de Análisis Textual de Discursos. El corpus en esta investigación consiste en diez (10) secciones de la revisión de literatura de monografías de finalización del curso de Letras. La análisis muestra la construcción de instrucciones de texto del juego entre misiones y / o asunción de puntos de vista, la creación de aspecto constitutivo de la naturaleza del género monográfico. En este sentido, la no coincidencia interdiscursiva es una manera de promover el diálogo con otros en la construcción de los sentidos de texto, marcando, al mismo tiempo, la responsabilidad enunciativa.

**PALABRAS CLAVE:** responsabilidad enunciativa; la no coincidencia interdiscursiva.;monografía de finalización del curso.

**ABSTRACT:** This paper, through the theoretical support of the Discourse Textual Analysis, looks into the interdiscursive non-coincidence as a mark of enunciative responsibility in undergraduate Course Conclusion Monographs. The *corpus* consists of ten (10) sections of literature review from monographs produced in a Language Undergraduate course. The investigation shows the text sense construction from the relation between attribution and/or assumption of points of view, which configures itself as a constitutive aspect of the monographic genre nature. In this regard, the interdiscursive non-coincidence is a manner of promoting the dialogue with the interlocutor (the other) in the text sense construction and, at the same time, of marking the enunciative responsibility.

**KEYWORDS:** enunciative responsibility; non-coincidence; conclusion course monograph.

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisas que tomam o texto acadêmico como objeto de estudo, nos mais variados aspectos, têm revelado um quadro preocupante, mostrando que são frequentes problemas tanto em relação ao manejo dos recursos linguístico-textuais necessários para a construção de textos coerentes, quanto em relação ao gerenciamento de outras vozes na rede textual discursiva (MATÊNCIO, 1997; BOCH; GROSSMAN, 2002; BESSA, 2007; PEREIRA, 2007; BERNARDINO, 2009; BESSA; BERNARDINO, 2011). Pesquisas como essas têm contribuído com importantes discussões sobre a produção, o ensino, a leitura e a circulação de textos no meio acadêmico, visto ser esse um espaço de (re)produção de conhecimento científico. Entre problemas verificados nos estudos que abordam a escrita acadêmica estão questões relacionadas ao introduzir, citar, comentar, parafrasear, explicar, retomar e desenvolver o dizer do outro na escritura de gêneros como artigos científicos, monografias, relatórios etc.

Entre os estudos que tomam o texto acadêmico como objeto de investigação, destacamos aqueles que seguem pressupostos da Linguística Textual (LT), mais precisamente no quadro teórico da Análise Textual dos Discursos (ATD), a partir da abordagem teórico-metodológica proposta por Adam (2008). Com relação a essa perspectiva de análise de textos, convém dizer que tem sido bastante produtiva no Brasil, como podemos citar, por exemplo, os estudos de Passeggi et al. (2010), de Rodrigues (2011), de Santos (2012), de Fonseca e Rodrigues (2012) e de Oliveira (2011). Esses estudos analisam, entre outros, textos/discursos políticos, literários, acadêmicos, jurídicos, jornalísticos.

Na linha desses estudos, este trabalho apresenta resultados da pesquisa desenvolvida durante a graduação em Letras e que resultou na monografia *A responsabilidade enunciativa em monografias de conclusão de curso*. Na investigação, objetivamos identificar, descrever e analisar a não-coincidentia interdiscursiva como marca linguística-enunciativa da responsabilidade enunciativa na construção de seções de revisão bibliográfica de monografias de conclusão de curso de Letras. Assim, buscamos responder às seguintes questões: (a) que elementos linguístico-enunciativos materializam a não-coincidentia interdiscursiva?; (b) como os elementos linguístico-enunciativos instauram a responsabilidade enunciativa?; (c) como os sentidos do gênero monográfico são construídos, considerando os aspectos linguístico-enunciativos da não-coincidentia interlocutiva?

Metodologicamente, a pesquisa é do tipo documental, de natureza descritiva e interpretativa e orientada por uma abordagem qualitativa. Para constituir o *corpus* da pesquisa, selecionamos 10 (dez) seções de revisão bibliográfica de monografias produzidas

por estudantes da Habilitação em Língua Portuguesa, no semestre 2009.2. As monografias foram coletadas na Biblioteca Pe. Sátiro Cavalcante Dantas, do *Campus Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A escolha da seção de revisão bibliográfica se deu pelo fato de ser nela que o estudante traz para seu discurso outros discursos, outras vozes. É, também, nessa seção que o estudante dialoga com os estudos da área, como mostra a pesquisa de Bessa (2007).

Feita essa introdução, na seção seguinte, apresentamos o campo teórico da Análise Textual dos Discursos, conforme postulado por Adam (2008); logo depois, a partir de Adam (2008) e de Authier-Revuz (1998; 2004), discorreremos sobre a responsabilidade enunciativa, destacando os conceitos fundamentais dessa categoria, focando os fenômenos da modalização autonímica/não-coincidências do dizer como pontos que assinalam a responsabilidade enunciativa; em seguida, faremos a análise dos dados, examinando fragmentos do *corpus* que revelam a materialização da responsabilidade enunciativa; por fim, faremos uma conclusão, ressaltando alguns resultados.

## 2 SITUANDO A PESQUISA: A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

Nas linhas iniciais dessa discussão, vemos que, como o próprio Adam (2008) propõe, a ATD surge visando a responder questões não alcançadas pelas teorias existentes no campo dos estudos do discurso e do texto. Esse ponto é defendido por esse autor logo na introdução de sua obra *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos* e tem como fio condutor uma “[...] teoria da produção co(n)textual de sentidos, que deve fundar-se na análise de textos concretos.” (ADAM, 2008, p. 23).

Partindo dessa ideia basilar, constatamos que a proposta de Adam (2008) tem como ponto central analisar a produção social dos sentidos a partir de um conjunto de categorias textuais e discursivas, tendo como mediação os gêneros. Isso porque os discursos orais e escritos materializam-se nos mais diversos gêneros textuais. A proposta de Adam (2008) para a ATD permite-nos, portanto, trabalhar com os dois planos: o plano linguístico (como propõe a Linguística Textual) e o plano do discurso (como propõe a Análise do Discurso). Esses dois planos são apresentados pelo autor como sendo articulados. Essa articulação (LT e AD) permite ao analista abordar com mais propriedade a complexidade que é inerente a todo texto/disco.

A proposta teórico-metodológica da ATD apresenta várias categorias de análise de textos. Entre essas categorias, encontramos aquela que tomamos como base para analisar o *corpus* dessa pesquisa: a responsabilidade enunciativa. A seguir, apresentamos algumas noções fundamentais acerca dessa categoria de análise.

### 2.1 A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA: NOÇÕES FUNDAMENTAIS

Adam (2008), ao propor a categoria da responsabilidade enunciativa, postula que as ações, as representações discursivas são pontos de vista (doravante, PdV). Conforme o autor, as ações relatadas são ligadas entre si pelo ponto de vista, sendo que esse é, geralmente, marcado por intitutores como *segundo, de acordo com, para, em Washington, em Paris*. Esses exemplos de formas de introduzir “[...] marcam uma zona textual sob a dependência de uma fonte de saber (mediação epistêmica) ou de percepção (mediação perceptiva)” (ADAM, 2008, p. 115).

Desse modo, na construção de textos, existem enunciados não assumidos pelo locutor-enunciador. Tais enunciados são atribuídos a um outro enunciador, a uma outra fonte de saber. Adam (2008) mostra que existem variados recursos linguísticos que funcionam na atribuição de enunciados a outros e, também, recursos que servem para assinalar que o locutor-enunciador assume a responsabilidade pelo PdV enunciado.

Uma questão colocada por Adam (2008) diz respeito à extensão do enunciado atribuído a um outro PdV. Em outras palavras, a preocupação do autor é saber como identificar as fronteiras entre o que pertence ao locutor-enunciador do texto e o que pertence ao PdV de um outro enunciador, a uma outra fonte de saber introduzida no texto. Nessa discussão, Adam (2008) nos mostra que as

aspas funcionam, por exemplo, como recurso linguístico na delimitação das fronteiras. A abertura e o fechamento das aspas facilitam a delimitação dos enunciados não assumidos pelo locutor-enunciador e, ao mesmo tempo, delegam a responsabilidade a um outro.

Ademais, em Adam (2008), as categorias que materializam a responsabilidade enunciativa são: (i) os índices de pessoa; (ii) os dêiticos espaciais e temporais; (iii) os tempos verbais; (iv) as modalidades; (v) os diferentes tipos de representação da fala; (vi) as indicações de quadros mediadores; (vii) os fenômenos de modalização autonímica; e (viii) as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos. Essas categorias advêm de trabalhos que nem sempre pertencem a uma mesma abordagem teórica. Isso já é indicado pelo próprio Adam (2008), quando menciona, em cada categoria, a base teórica que fundamenta cada uma delas.

A título de exemplo, citamos a categoria denominada como *os diferentes tipos de representação da fala*, que encontra embasamento teórico em Mikhail Bakhtin e em estudos, por exemplo, de Dominique Maingueneau. Já a categoria denominada *as indicações de quadros mediadores* tem como referente teórico principal os estudos de Slatka Guentchéva e Jacqueline Authier-Revuz. Por sua vez, a categoria *as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos* encontra respaldo nos estudos de Gilles Philippe e Gabriel Bergounioux. Quanto à categoria *os fenômenos de modalização autonímica* esta está inscrita nos estudos linguístico-enunciativos de Jacqueline Authier-Revuz. Discutiremos essa última categoria no próximo tópico, já que o presente trabalho investiga a não-coincidência interdiscursiva como marca da responsabilidade enunciativa.

## 2.2 O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO AUTONÍMICA E A NÃO-COINCIDÊNCIA INTERDISCURSIVA

Ao citar a modalização autonímica como recurso que marca a responsabilidade enunciativa, Adam (2008) aponta os estudos enunciativos de Authier-Revuz (1998; 2004), sinalizando uma exterioridade teórica. Desse modo, estudar a responsabilidade enunciativa, a partir do fenômeno da modalização autonímica, é trazer para discussão duas perspectivas teóricas que, nesse caso, complementam-se.

Assim, voltando nossa atenção para os estudos de Authier-Revuz (2004), constatamos que ela apresenta, esquematicamente, alguns mecanismos ou expressões denominadas de controle-regulagem do processo de comunicação. Essas expressões assinalam um ponto no discurso em que aflora a heterogeneidade, sendo, também, denominadas pela autora de formas de modalização autonímica e, mais precisamente, de as não-coincidentias do dizer (doravante NCD).

Authier-Revuz (1998; 2004) lista quatro tipos ou pontos de NCD: (i) pontos de não-coincidência interdiscursiva; (ii) pontos de não-coincidência interlocutiva; (iii) pontos de não-coincidentias entre as palavras e as coisas; e (iv) pontos de não-coincidentias das palavras com elas mesmas. Segundo Authier-Revuz (2004), as categorias (i) e (ii) têm como base o dialogismo bakhtiniano e a interdiscursividade de Pêcheux; já as categorias (iii) e (iv) têm como base o discurso teórico da psicanálise freudo-lacaniana. Cabe dizer que essas quatro categorias enunciativas possuem vários formatos linguísticos e se desdobram em sub-categorias diversas, além de apresentarem diversas funções discursivas na construção de sentidos do texto/discurso. Das quatro NCD citadas acima, como já dito, voltaremos nossa atenção para a primeira.

Segundo Authier-Revuz (1998), a não-coincidência interdiscursiva permite especificar tipos de fronteiras entre si e o outro, conduzindo o discurso a produzir uma imagem de si mesmo, por diferença, servindo, assim, como: (1) Balizagem ou incerteza (discurso citado e retomadas de outros discursos de forma não-marcada (como alusão)); (2) balizagem exterior “apropriada” ao objeto do dizer (palavras de um outro lugar, palavras de uma outra época, palavras de uma outra teoria, palavras de uma outra pessoa); (3) exterioridade de uma palavra ou do sentido de uma palavra (x, no sentido de); (4) especificação do tipo de outro (outra língua, outra região, outra época, outro registro, outro ‘socioleto’, outro discurso teórico, outra posição política).

Ao comentar essa NCD, Authier-Revuz (2004, p. 24) explica que ela “[...] nomeia o outro-estrangeiro(a) e/ou frequentemente o traduzem ou o explicitam com as palavras normais do discurso”. Esse tipo de não-coincidência do dizer é materializado por glosas que assinalam, no discurso, a presença de outras palavras, marcadas como pertencentes a um outro.

Ademais, nos estudos de Authier-Revuz (1998; 2004), encontramos algumas formas de discurso citado/relatado que materializam a não-coincidência interdiscursiva, a saber: o discurso direto, o discurso indireto, a modalização em discurso segundo e o discurso indireto com ilhota textual.

No discurso direto (DD), temos a reprodução literal das palavras de um outro. Conforme Authier-Revuz (1998, p. 140), “[...] a mensagem citada em DD, em seu caráter autônomo, suspende a possibilidade de sinonímia: isso significa que a mensagem ‘mostrada’ em DD é dada em sua materialidade significante”. Desse modo, o DD apresenta uma ruptura sintática em que recursos linguísticos delimitam fronteiras entre o discurso citado e o discurso citante.

Comparado ao discurso indireto, o discurso direto “[...] não enuncia um conteúdo como o DI, ele mostra uma cadeia significante” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.140). Desse modo, o DD apresenta uma estrutura sintática heterogênea em que o discurso do *um* apresenta as próprias palavras do *outro*. Por outro lado, no discurso indireto (DI) “[...] o enunciador relata um outro ato de enunciação e *usando* suas próprias palavras, pelas quais ele reformula as palavras de outra mensagem: o modo semiótico do DI é, de maneira homogênea, o modo-padrão” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.139, grifo da autora). Assim, no discurso indireto temos a reformulação de um outro discurso em que os sentidos, o conteúdo do outro são citadas, mas não com as mesmas palavras, ou seja, o significante não é reproduzido.

Além do DD e do DI, Authier-Revuz (1998, p. 142) cita também casos em que no DI se constata a presença de um “[...] elemento como ‘não traduzido’, como fragmento conservado da mensagem de origem”. Esse elemento é denominado de *ilhota textual*. Nesse caso, temos um discurso indireto comportando uma ilhota textual de discurso direto entre aspas ou marcado com itálico. A ilhota textual é considerada uma “forma híbrida” ou “mista” por ser uma associação de DD e DI (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Authier-Revuz (1998) apresenta, ainda, a modalização em discurso segundo. Nesse tipo, temos um modalizador que faz referência a um outro discurso. Uma das características desse tipo de discurso relatado é que ele faz recair sobre o outro a responsabilidade pelo conteúdo do enunciado. Além disso, a modalização em discurso segundo apresenta como introdutores modalizadores como *segundo, para, conforme*, que remetem a um outro discurso, a uma outra fonte. Conforme Authier-Revuz (1998), a modalização em discurso segundo é caracterizada, ainda, por depender de um outro discurso, apresentando-se como sendo ela mesma como *segunda*.

Por fim, a não-coincidência interdiscursiva evidencia o fenômeno do dialogismo materializado no discurso, visto que traz as várias vozes que circulam no meio social para instaurar sentidos. Esse coral de vozes que circula e penetra o discurso faz com que o enunciador, o ‘eu’ de um dizer, tenha que reconhecer, marcar, o seu dizer em relação ao dizer de outros, ou em relação ao dito de uma teoria, ou em relação ao dito em uma outra época.

### **3 A NÃO-COINCIDÊNCIA INTERDISCURSIVA COMO MARCA DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO TEXTO MONOGRÁFICO**

A leitura das dez seções de revisão bibliográfica de monografias de conclusão de curso de Letras mostra a significativa ocorrência da não-coincidência interdiscursiva. Quanto a isso, considerando os achados da pesquisa de forma mais ampla, cabe esclarecer que, dos pontos de não-coincidências do dizer identificados, 92% dos casos são de não-coincidência interdiscursiva. A não-coincidência interlocutiva aparece com 5% de recorrência; a não-coincidência entre as palavras e as coisas com 2%; e a não-coincidência das palavras consigo mesmas com 1%. Essas informações são importantes para percebermos a relevância da não-coincidência interdiscursiva na construção de sentidos do texto monográfico.

Conforme já dito, a não-coincidência interdiscursiva, assim como as demais, materializa-se por meio de vários recursos linguístico-enunciativos. Assim, de acordo com a análise empreendida, constatamos que a não-coincidência interdiscursiva ocorre por meio de recursos como discurso citado direto (75%), discurso citado indireto (15%), discurso citado indireto com ilhota textual (3%),

modalização em discurso segundo (6%) e especificação de um tipo de outro: outra língua (1%). Diante desse achado e visando a análise, selecionamos recortes discursivos do *corpus* que melhor representassem cada um desses recursos. Pretendemos, desse modo, para efeito de análise, apresentar ocorrências representativas, já que, em decorrência do tempo-espacó, não teríamos como analisar minunciosamente cada uma das ocorrências materializadas no *corpus*. Vejamos o excerto [1], abaixo.

[01] *Discurso citado direto*

De acordo com os postulados da Linguística Textual, concebia-se inicialmente que, para ser aceita como texto, uma dada manifestação linguística deveria submeter-se a um conjunto de critérios de textualidade, o que seja, segundo Costa Val (1994, p. 05): “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases”. Assim sendo, entendemos que a noção de textualidade parte do princípio de que toda interação comunicativa apresenta, necessariamente, a característica da textualidade, ou seja, realiza-se sob a forma textual. (M01, p. 21)<sup>1</sup>.

Neste fragmento, constatamos que o estudante discute os critérios da textualidade, mostrando os avanços na concepção de texto ao longo dos estudos linguísticos. Para fundamentar seu dizer, o estudante recorre às palavras de Costa Val (1994, p. 05). Para isso, ele mobiliza um discurso citado direto, ou seja, ele reproduz fielmente as palavras de Costa Val, a saber: segundo Costa Val (1994, p. 05): “*o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases*”. De início, o fragmento em destaque apresenta um termo introdutor, *segundo*, que aponta, semanticamente, para uma não assunção da responsabilidade enunciativa pelo que vem depois dele. Na sequência, apresenta o nome de um outro autor, qual seja: *Costa Val*. Além disso, numa atitude de marcar temporalmente o discurso do outro, assinala o ano da publicação da obra e o número da página da qual retirou a citação, (1994, p. 05), seguindo, assim, as orientações dos manuais que regulam a produção de textos acadêmicos.

No entanto, do ponto de vista da ATD, não é somente isso que encontramos no fragmento em questão: esse ponto do discurso em evidência revela a presença de outra instância enunciativa, um discurso dito em uma outra circunstância por uma outra fonte do saber, que é mobilizado para criar certos efeitos de sentido. Adam (2008, p.115) nos diz que “[...] muito frequentemente, esses PdV são assinalados por intodutores como *segundo*” e, em outro ponto, explica que o marcador *segundo* indica que uma porção do texto não é assumida pelo locutor.

O excerto 01 apresenta, ainda, além dos aspectos já apontados, um trecho entre aspas. As aspas exercem um papel significativo nos estudos acerca da responsabilidade enunciativa. Conforme Adam (2008), as aspas delimitam um segmento de texto sob a dependência de uma outra fonte do saber, ou seja, as aspas delimitam, marcam uma porção do texto que não é assumida pelo autor, mas que é atribuída a uma outra fonte. No caso em análise, a porção do texto entre aspas foi atribuída à *Costa Val*. Ao colocar um fragmento de texto entre aspas, o estudante sinaliza para o leitor, como que dizendo: essas palavras não são minhas. Ao fazer uso das aspas, o estudante-enunciador mobiliza uma forma de dizer para marcar que o discurso pertence a um outro, sendo, portanto, ético na escrita do texto acadêmico, não assumido como seu um enunciado dito por um outro enunciador.

Explorando mais ainda o fragmento 01, é possível perceber que embora as palavras reproduzidas em discurso citado direto não tenham sido assumidas pelo estudante como sendo de sua autoria, esse discurso não é citado de forma aleatória. Ou seja, o discurso citado direto exerce uma função dentro do texto monográfico em análise, sendo um suporte, uma base de sustentação para que, a partir dele, o estudante enuncie, reflita, interprete. Estamos, nessa perspectiva, diante de um dos aspectos do dialogismo materializado na tessitura textual.

Ademais, pensando a expressiva recorrência do discurso citado direto, percebemos que o estudante, na construção do texto monográfico, tende a construir um apagamento do seu dizer. Evidentemente, isso é um efeito de sentido, tendo em vista as orientações e os discursos que direcionam o estudante para uma escrita marcada por outros discursos. Nesse sentido, construir uma

<sup>1</sup> Utilizamos códigos para identificar cada Monografia. Assim, por exemplo, o código M01, p.21 corresponde à primeira Monografia codificada e o número da página de onde foi extraído o fragmento.

monografia implica mobilizar vozes diversas, explicitando-as no texto e, ao mesmo tempo, silenciar a própria voz. Isso porque, na seção teórica do gênero monografia, o que importa é o que o outro diz (já disse) sobre determinada temática.

Passemos ao discurso indireto, conforme o exemplo em [2]:

[02] *Discurso citado indireto*

Bezerra (2005) afirma que, para que a escola desenvolva a competência comunicativa, é preciso priorizar o trabalho com os gêneros discursivos, já que estes são responsáveis pela articulação entre as práticas sociais e a escola não pode reduzir o trabalho com gêneros aos aspectos estruturais ou formais dos textos. (M02, p.16)

O fragmento 02 mostra a ocorrência de uma forma de discurso citado indireto (DI) como marcador de responsabilidade enunciativa. Cabe lembrar que, no DI, “[...] o enunciador relata um outro ato de enunciação e *usando* suas próprias palavras, pelas quais ele reformula as palavras de outra mensagem.” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 139). No caso em análise, o enunciador discorre acerca da importância de a escola trabalhar com os gêneros discursivos para desenvolver as competências comunicativas dos alunos e cita, por meio de um discurso indireto, *Bezerra (2005)*. Ele não reproduz literal as palavras de Bezerra, mas reformula os dizeres da pesquisadora. Nas palavras de Authier-Revuz (2004, p. 151): “O DI, corresponde a uma operação de reformulação, isto é, de produção de um enunciado como tendo o mesmo sentido que *m* do ato relatado”. Em outras palavras, o discurso citado indireto é uma reformulação em que os sentidos de um outro texto são reproduzidos, mas não suas palavras, ou seja, o significante. Nesse sentido, após os introdutores *Bezerra (2005) afirma que*, todo o segmento é a reformulação de um outro enunciado que teve apenas os sentidos reproduzidos, mas não o significante, a forma literal.

Vale frisar a função exercida pelos introdutores destacados. Esses estão organizados da seguinte forma: nome do autor + ano da publicação da obra + verbo *dicendi + que*. O uso dessa estrutura linguística introduz uma reformulação, revelando certa competência por parte do enunciador em parafrasear o discurso do outro. No entanto, embora ele seja responsável por refazer a estrutura textual, não assume a autoria dos sentidos nela expressos. Em outros termos, o estudante é responsável pelo enunciado aqui e agora, pela reformulação do discurso, mas não se coloca como o autor, a fonte dos sentidos reproduzidos. Tal movimento discursivo cria um efeito argumentativo que, ao mesmo tempo em que atribui o dizer a um outro autor, utiliza esse dizer como discurso de autoridade na construção do texto.

Diante dos casos de discurso citado indireto, vale frisar que, quando falamos de responsabilidade enunciativa, não estamos falando apenas de palavras literais (significante), mas sim, principalmente, de pontos de vista. Não é apenas de frase (gramatical), mas de texto/discursivo (sentido). O DI, portanto, por indicar a reformulação de um outro texto, conservando o sentido desse, se configura como uma marca da não-coincidência do discurso consigo mesmo e, por conseguinte, da responsabilidade enunciativa. No DI, temos a presença de um outro ato enunciativo, de um outro discurso, de um outro autor, de uma outra fonte do saber. Assim, a responsabilidade enunciativa é marcada pelo fato de que, ao utilizar um DI, o autor atribui a responsabilidade pelo conteúdo expresso a um outro, a uma outra fonte do saber.

Passemos aos casos em que surge a ilhota textual.

[03] *Discurso citado indireto com ilhota textual*

Maingueneau afirma que, para a boa compreensão de um texto, é necessário “encarná-lo”, observar a relação entre o texto e os discursos. [...] (M03, p. 16)

No fragmento 03, uma ilhota textual marca um ponto de não-coincidência do discurso consigo mesmo, assinalando a responsabilidade enunciativa. No caso em tela, um discurso citado indireto tem como introdutor a expressão *Maingueneau afirma que*. O estudante recorre, desse modo, ao ponto de vista de Maingueneau acerca da compreensão de texto, de como o leitor deve proceder diante dos textos, reformulando-o da seguinte forma: *Maingueneau afirma que, para a boa compreensão de um texto, é*

necessário “encarná-lo”, observar a relação entre o texto e os discursos. O ponto que destacamos desse fragmento em DI é o seguinte: dentro desse DI constatamos a expressão, *encarná-lo*, que foi destacada entre aspas, configurando-se, assim, uma ilhota textual. De acordo com Authier-Revuz (1998, p. 194), na ilhota textual temos um elemento do texto como tendo “resistido” [...] na sua literalidade à operação de reformulação – tradução”.

A ilhota textual se configura como uma marca da não-coincidência interdiscursiva e, consequentemente, da responsabilidade enunciativa pelo fato de marcar, no fio do discurso, palavras que pertencem a um outro discurso. Para Authier-Revuz (1998), a ilhota textual é uma “forma híbrida” ou “mista” de discurso relatado, isso porque ela associa duas formas de discurso, a saber: DD e DI. No fragmento 03, portanto, temos o uso de um discurso indireto comportando uma ilhota textual de discurso direto entre aspas. Nesse sentido, tanto o discurso indireto apresenta um ponto de vista pertencente a uma outra fonte, quanto o fragmento entre aspas (ilha textual) marca palavras pertencentes a um outro autor.

A seguir, analisemos ocorrências de modalização em discurso segundo, conforme o excerto em [04]:

[04] *A modalização em discurso segundo*

Segundo os PCN's (1998), se faz necessário valorizar a linguagem e seus usos estabelecidos pela sociedade a cada momento. Sendo assim, existe a necessidade de uma revisão dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar a dimensão interacional e discursiva. (M02, p. 18)

O fragmento 04 mostra uma ocorrência da modalização em discurso segundo como forma de discurso relatado – na terminologia de Authier-Revuz (1998). No caso em questão, o estudante recorre aos PCN's (1998) numa discussão acerca do valor que se deve dar à linguagem em seus usos estabelecidos pela sociedade. Assim, o enunciado introduzido por Segundo os PCN's (1998) está sob a dependência de um outro ponto de vista, apresentando uma outra fonte enunciativa.

Com relação às formas introdutoras do tipo *segundo*, Authier-Revuz (1998, p.135) afirma que elas inscrevem-se “[...] num paradigma de elementos modalizadores diversos, cuja especificidade, em seu interior, é a de modalizar pela referência a um outro discurso”. No caso em tela, o enunciado que se encontra introduzido por segundo os PCN's (1998) tem seu sentido remetido a essa outra fonte do saber. Nesse caso, o estudante opera uma atividade de parafraseamento do dizer do outro.

Além disso, é importante dizer que a modalização em discurso segundo faz recuar sobre outro o conteúdo da afirmação de um enunciado, conforme postula Authier-Revuz (1998). Assim, nesse tipo de discurso citado, não são as palavras que são atribuídas a outrem, mas, sim, o conteúdo do discurso. É nesse ponto que a responsabilidade enunciativa se manifesta, isso porque se faz presente o ponto de vista do outro.

Por último, passemos aos casos de especificação do tipo de outro, mais precisamente *outra língua*, a partir do exemplo em [05]:

[05] *Especificação do tipo de outro: Outra língua*

Os objetos que simbolizam *status* são, de acordo com Bosi (2003), objetos que a moda valoriza, não se enraízam nos interiores e nem envelhecem com o dono, apenas se deterioram. [...]” (M05, p.30)

No fragmento 05, constatamos o uso de uma palavra de uma outra língua, a saber: *status*. O estudante-enunciador faz uso do *italico* para marcar essa palavra como pertencente a uma outra língua, configurando, desse modo, uma não-coincidência do discurso consigo mesmo. Ao destacar essa palavra em seu discurso, o estudante-enunciador está delimitando fronteiras entre o interior e o exterior ao seu discurso. É, além disso, o encontro de duas línguas. Em outras palavras, é uma forma de dizer que aquela palavra não pertence à mesma língua na qual seu discurso está sendo produzido, sendo, também, um termo técnico.

Podemos aplicar a esse fragmento 05 os comentários de Authier-Revuz (1998) acerca da não-coincidência interlocutiva, quando ela explica que, ao assinalar entre suas palavras a presença estranha de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso, um discurso esboça em si o traçado – assinalando uma ‘interdiscursividade representada’ – de uma fronteira interior/exterior. No caso em análise, temos o exterior marcado em *italico*, especificando a fronteira entre o um e o outro – a outra língua.

Os fragmentos analisados, portanto, mostram ocorrências do fenômeno da modalização autonímica, mas especificamente da não-coincidência interdiscursiva. Eles revelam casos de discurso citado direto, discurso citado indireto, discurso citado indireto com ilhota textual, modalização em discurso segundo, entre outros. Todas esses recursos materializam a responsabilidade enunciativa, já que em um determinado ponto do texto/disco, emerge um outro discurso, outro ponto de vista, uma outra fonte do saber.

Os sentidos do texto monográfico são construídos no movimento discursivo de reprodução do discurso do outro, de reformulação, parafraseamento, na relação de acordo com o dito do outro, no jogo de atribuição e/ou assunção de pontos de vista. É nesse jogo dialógico que os sentidos são construídos, materializando-se por meio de mecanismos linguístico-enunciativos. A não-coincidência interdiscursiva, como marcas da responsabilidade enunciativa, atua no texto monográfico de modo a promover um diálogo com o outro na tessitura textual, em um jogo de atribuição e/ou de assunção de pontos de vista. Em todos os casos analisados, constatamos que a responsabilidade enunciativa se configura como elemento presente na construção de sentido do texto monográfico.

#### 4 CONCLUSÃO

Neste artigo, centramos nosso interesse na investigação da responsabilidade enunciativa em seções de revisão da bibliografia de monografias de conclusão de curso, focando a análise, mais precisamente, na não-coincidência interdiscursiva (fenômeno de modalização autonímica/as não-coincidência do dizer) como categoria de análise. A partir desse propósito, estabelecemos como objetivo identificar, descrever e analisar a não-coincidência interdiscursiva como ponto que assinala a responsabilidade enunciativa. Para isso, mobilizamos pressupostos teórico-metodológicos da ATD, mais precisamente, baseamo-nos em estudos de Adam (2008), recorrendo aos postulados de Authier-Revuz (2004; 1998) como exteriores teóricos apontados por Adam para abordar o fenômeno da não-coincidência interdiscursiva.

Desse modo, constatamos que a não-coincidência interdiscursiva foi materializada por meio de: (a) discurso citado direto, (b) discurso citado indireto, (c) modalização em discurso segundo, (d) discurso citado indireto com ilhota textual, (e) outra língua. Considerando a significativa recorrência dos vários mecanismos de materialização da não-coincidência interdiscursiva, em que temos a especificação dos tipos de fronteiras entre discursos, ou seja, temos a presença dos outros discursos no discurso, constatamos os vários modos pelos quais a língua registra o diálogo materializado na trama discursiva, convergindo para a construção dos sentidos do texto.

Ademais, e em decorrência do aspecto anterior, constatamos que a seção de revisão da bibliografia de monografia de conclusão de curso é construída na dependência de um outro ponto de vista, de um outro dizer, de um outro discurso, sendo essa seção um espaço de vários pontos de vista e que esses, na maioria das vezes, não são assumidos pelo estudante/produtor. Em outras palavras, os dizeres/conceitos/ideias/teses são trazidos para a construção da Monografia, mas a responsabilidade pelo seu conteúdo não é assumida pelo estudante, nos termos propostos por Adam (2008). O jogo entre atribuição e/ou assunção de pontos de vista faz parte, portanto, da natureza do gênero monográfico. É nesse jogo que os sentidos são construídos. É atribuindo ao outro os pontos de vista expressos que o estudante mantém o diálogo com os estudiosos de determinada área do conhecimento, sendo essa uma necessidade do texto acadêmico.

Cabe ressaltar, por fim, que este trabalho, ao tomar a não-coincidência interdiscursiva como categoria de análise da responsabilidade enunciativa, abarca apenas um viés possível de análise. Nesse sentido, a responsabilidade enunciativa, sendo um fenômeno que pode ser marcado por meio de vários elementos linguísticos, encontra na não-coincidência interdiscursiva apenas uma das muitas formas de ser analisada.

Assim, a presente investigação possibilita uma abertura para que outros trabalhos sejam empreendidos no sentido de investigar, no âmbito dos estudos da ATD, a responsabilidade enunciativa, fazendo dialogar correntes teóricas diversas. Além disso, devido à necessidade da delimitação, este estudo foi desenvolvido tomando como *corpus* de análise apenas as seções de revisão da bibliografia de monografias de conclusão de Curso de Letras. Isso implica dizer que abordagens semelhantes podem ser desenvolvidas, observando as demais seções desse gênero e, também, outros gêneros discursivos produzidos em outras situações de produção.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. Revisão técnica de Luis Passeggi e João Gomes das S. Neto. São Paulo: Contexto, 2008.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer et al. Revisão técnica de Eni Pulccinelli Orlandi Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira. Revisão técnica de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BOCH, F; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, v.6, n.11, p. 97-108, 2002.
- BESSA, J. C. R. *Referência ao discurso do outro: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, ligado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- \_\_\_\_\_; BERNARDINO, R. A. dos S. Das marcas de dialogismo no texto acadêmico: o discurso citado em monografias de estudantes de Letras/Português. In: *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v. 13, n. 21, p.55-76, dez. 2011. Disponível em <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/163>> Acesso em: 25 maio. 2012.
- BERNARDINO, R. A. dos S. *A reformulação parafrástica na fundamentação teórica de trabalhos de conclusão do curso de Letras*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- FONSECA, A. F. da; RODRIGUES, M. das G. S. A responsabilidade enunciativa em discurso de posse do presidente Lula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>> Acesso em: 04 abr. 2012.
- MATENCIO, M. de L. M. Atividades de re (textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.
- OLIVEIRA, J. de. A responsabilidade enunciativa nas telenovelas: por uma leitura crítica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2011, Uberlândia, v. 2, n. 2. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2011. p.1-10. Disponível em: <[www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1261.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1261.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- PEREIRA, C. C. *Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico*. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama de pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

RODRIGUES, M. das. G. S. Gêneros discursivos acadêmicos: de quem é a voz? In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2009, Évora. *Anais...* Évora: Universidade de Évora, 2009. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/slgs/slgs26.html>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

SANTOS, J. P. dos. Análise textual dos discursos: a responsabilidade enunciativa em textos de alunos iniciantes de Letras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

**Recebido em 04/09/2015. Aceito em 30/11/2015.**

# PROBLEMAS DE MACROESTRUTURA EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA LATINA: UMA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO

PROBLEMAS DE MACROESTRUCTURA EN DICCIONARIOS DE LENGUA LATINA: UNA  
PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN

MACROSTRUCTURE PROBLEMS IN LATIN LANGUAGE DICTIONARIES: A  
RESTRUCTURING PROPOSAL

Hilaine Gregis\*  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**RESUMO:** O fato de o latim ter deixado muitas marcas em numerosas línguas vernáculas é uma forte razão para a revitalização dos seus estudos nas últimas décadas. Com efeito, a análise de materiais didáticos existentes, bem como a elaboração de novos materiais eficientes, se faz necessária. Neste artigo, realiza-se uma análise da macroestrutura de três dicionários latinos, com foco em algumas particularidades da língua latina que deveriam ser contempladas, com o intuito de verificar a adequação de seu uso no processo de ensino-aprendizagem de latim por estudantes acadêmicos em fase inicial de aquisição da língua. Nossa análise aponta para importantes aspectos a serem considerados na elaboração de um novo dicionário de latim, condizente com as necessidades de seus usuários.

**PALAVRAS-CHAVE:** latim; lexicografia; ensino de Línguas.

**RESUMEN:** El hecho de que América haya dejado muchas marcas en varias lenguas vernáculas es una razón fuerte para la revitalización de sus estudios en las últimas décadas. De hecho, el análisis de materiales educativos existentes así como el desarrollo de nuevos materiales eficientes son necesarios. En este artículo, se presenta un análisis de la macroestructura de tres diccionarios latinos, centrándose en algunas de las particularidades de lengua latina que se deben abordar, con el fin de verificar la adecuación de

---

\* Mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS. Doutoranda em Lexicografia pela mesma instituição. Professora Assistente do Centro Universitário La Salle – Unilasalle. E-mail: hilaineg@yahoo.com.br.

su uso en la enseñanza y aprendizaje del latín por estudiantes académicos en fase inicial de adquisición del lenguaje. Nuestro análisis indica aspectos importantes a considerar en la elaboración de un nuevo diccionario de latín, en consonancia con las necesidades de sus usuarios.

PALABRAS CLAVE: latín; lexicografía; enseñanza de lenguas.

**ABSTRACT:** The fact that Latin has left several marks in plenty of vernacular languages is a strong reason for the revitalization of its studies in the last decades. Indeed, the analysis of existent courseware, as well as the production of efficient new materials, is necessary. In this article, it is made an analysis of the macrostructure of three Latin dictionaries, focusing on some features of Latin that should be covered, with the goal of verifying its use accuracy in the teaching-learning process of Latin, by undergraduate students at the onset of language acquisition. Our analysis points to important aspects to be considered in the elaboration of a new Latin dictionary, consistent with the users' needs.

KEYWORDS: latin; lexicography; language teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Um idioma estrangeiro oferece-nos a entrada em uma cosmovisão diferente da nossa própria[...]Se é importante que nossos jovens valorizem a diversidade de pontos de vista, não há melhor meio de atingi-lo que lhes fazer aprender um idioma estrangeiro.<sup>1</sup>(Neil Postman, *The End of Education: Redefining the Value of Schools*)

O conhecimento de uma língua clássica tem se tornado cada vez mais uma oportunidade incomum nas classes acadêmicas; por outro lado, percebe-se, entre os estudantes, que justamente o caráter “exótico” do latim confere a seu ensino um aspecto atrativo. Embora seduzidos pela riqueza da língua, os estudantes de latim deparam-se, já nas primeiras aulas, com um percalço que muito lhes dificulta a compreensão do idioma: a inadequação dos materiais didáticos utilizados – entre eles, os dicionários. Nos últimos dez anos, em minha prática docente como professora de Latim no ensino superior, tenho verificado recorrentes queixas dos alunos de que os dicionários de língua latina frequentemente não solucionam suas dificuldades, ou apenas o fazem parcialmente, e muitas vezes ainda geram dúvidas maiores.

Conforme Damim e Bugueño (2005, p. 2-4), é fundamental que a concepção de um dicionário bilíngue considere o público-alvo que se pretende atingir e a função que se pretende cumprir. Também para Haensch (1982, p. 397), o tipo de informação exposto em um dicionário bilíngue deve sempre considerar o perfil do usuário – o que está relacionado, entre outros aspectos, ao seu nível de proficiência na língua em questão.

Em um dicionário passivo, a macroestrutura deve ser densa (BUGUEÑO, 2010, p. 77), ou seja, a lista de lemas oferecida deve ser suficiente para que o usuário consiga lidar, sem maiores dificuldades, com os textos da língua em questão. Ainda assim, há que se considerar o que realmente é útil para o usuário, de acordo com o seu nível de aprendizagem, bem como oferecer-lhe soluções para casos complexos (palavras declinadas com estrutura morfológica diferente de sua forma básica, palavras homônimas com significado distinto, verbos irregulares, desinências incomuns, entre outros), os quais não são contemplados de maneira adequada nos dicionários de uso corrente.

## 2 PANORAMA DO ENSINO DE LATIM NO BRASIL

No Brasil, o ensino do latim foi extinto do currículo das escolas de primeiro e segundo graus na década de sessenta, de acordo com a Lei n. 4.024/61. Nas universidades, deixou de ser obrigatório a partir de 1996, quando então a Nova Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>1</sup> No original: “A foreign language gives us the gate to a cosmovision different from ours [...] If it is important that our youth valorizes the diversity of points of view, there is not a better way to get it than making them learn a foreign language.”

Educação Nacional tornou-o facultativo. Porém, ainda está presente no currículo de algumas instituições de ensino superior, sobretudo nos cursos de Letras, e também em algumas escolas de Ensino Médio. Mas, se a disciplina de latim está perdendo espaço mesmo nos cursos de Letras – sobretudo em instituições privadas de ensino superior –, a despeito de sua importância histórica principalmente aos estudantes e profissionais que têm como língua materna uma de suas “filhas orgulhosas” (STÖRIG, 2005, p. 101), convém averiguar o que pode ser feito para tornar seu estudo mais eficiente aos acadêmicos.

O ensino tradicional de latim é, em geral, considerado muito difícil, enfadonho e, ainda pior, inútil. Isso provavelmente se justifica pela forma como era (e talvez ainda seja) trabalhado em sala de aula: muitos professores lhe atribuíam a função de desenvolver o intelecto, exercitando a memória e o raciocínio, além de auxiliar no aprendizado da língua portuguesa, lançando mão de exercícios maçantes, muitas vezes descontextualizados – tais como práticas de memorização de declinações e conjugação de verbos – o que tornava seu ensino complexo e pouco atraente aos alunos. Na França, por exemplo, Cibois (2011, p. 26) aponta que a iniciação ao latim ocorre no 5º ano escolar e, por ser uma disciplina facultativa, conta com menos de 30% dos alunos. No entanto, embora o latim tenha perdido prestígio entre os jovens – e que o número de alunos que se dedicam a essa língua diminua à medida que a escolaridade avança – há motivações importantes, advindas sobretudo das famílias, que incentivam os filhos ao seu estudo. Ainda no âmbito do ensino na França, Romilly (1994, p. 63), ao questionar os pais sobre as escolhas escolares de seus filhos, verificou que existe a forte crença de que o estudo do latim propicia uma maior compreensão da etimologia e da ortografia do francês, além de ser um meio de acesso à cultura do mundo antigo e, por fim, uma forma de desenvolver a lógica, como uma espécie de “ginástica do espírito”. Devido à complexidade de sua estrutura, bem como sua correlação – em maior ou menor grau – com numerosas línguas modernas, acredita-se também que o estudo do latim favoreça o aprendizado de outras línguas estrangeiras, principalmente as neolatinas.

Além dessas motivações, para que o estudo do latim recupere seu prestígio, é fundamental repensá-lo enquanto “língua viva”, cuja presença se evidencia em diferentes áreas do conhecimento ainda hoje, tais como a Medicina, a Biologia, a Química, a Astronomia e o Direito, por exemplo.

Em contraposição a perspectivas desfavoráveis, o latim estaria ressurgindo dentro das universidades do Brasil, atraindo mais estudantes de graduação e, consequentemente, gerando um maior número de pesquisadores na área – é o que aponta um artigo publicado no site de notícias *Universia*, de 9 de outubro de 2006 (CRESCE..., 2006). Afinal, o latim está mais presente em nosso cotidiano do que percebemos. Não apenas em textos acadêmicos, deparamo-nosseguidamente com termos como *curriculum vitae*, *lato sensu*, *alter ego*, *tabula rasa*, *grosso modo*, *status quo*, *a priori*, *sine qua non* – apenas para citar alguns, a título de exemplo – ou ainda termos específicos da área do Direito, como *habeas corpus* e *alibi*, e da Medicina, como *causa mortis* e *Aedes Aegypti*. Além disso, o latim é língua oficial da cidade-estado do Vaticano.

No entanto, os motivos do interesse – comprovado pelo crescimento nas matrículas feitas nas disciplinas de língua e literatura latinas – não são tão evidentes. Professores e alunos arriscam diferentes respostas, mas a questão é que ninguém sabe exatamente por que em certo momento passou a haver um número crescente de jovens querendo aprender uma “língua morta”. O fato é que na Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, houve um aumento de 154% no número de alunos matriculados em Latim 1 entre 2000 e 2006 - de 355 para 903. Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o salto foi de 70% em cinco anos. Já nas duas unidades da Universidade Estadual Paulista (Unesp) que oferecem o curso de Letras, no mesmo período, houve 118% de crescimento nos alunos que se inscreveram para Introdução à Literatura Latina.

Esse crescimento também ocorreu recentemente na Alemanha, de acordo com informações da Embaixada e Consulados Gerais da Alemanha no Brasil do ano de 2012. Desde 2005, o estudo do latim está em alta nas escolas desse país, sendo a terceira língua estrangeira mais estudada, atrás apenas do inglês e do francês. Em 2012, estimava-se que cerca de 800 mil jovens alemães estudavam latim. De 2005 a 2012, o número de estudantes de latim cresceu também nas universidades alemãs. “O boom verificado nas escolas se refletiu nas universidades”, afirma Claudia Schindler, diretora do Instituto de Filologia Grega e Latina da Universidade de Hamburgo. As universidades, que haviam reduzido exponencialmente a oferta de latim nas últimas décadas, foram surpreendidas por uma grande massa de estudantes. (REPRESENTAÇÕES..., 2015).

Ainda de acordo com o mesmo artigo do site *Universia*, o interesse é nítido não apenas no Estado de São Paulo. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), há mais alunos estudando latim na maior parte das universidades onde a disciplina é oferecida, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo Fernando dos Santos, presidente da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, filmes como *Troia* e *Alexandre*, exposições de arte, expressões latinas em músicas, em jogos e em livros são referências do mundo greco-romano que despertam o interesse pelo estudo de línguas clássicas. O fenômeno foi tema de uma dissertação de mestrado de Charlene Miotti, da Unicamp, do ano de 2006, denominada *O Ensino do Latim nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo e o Método Inglês Reading Latin: Um Estudo de Caso*. A autora considera que um dos principais atrativos é a mudança do método de ensino, que deixou de ser basicamente concentrado na gramática e passou a priorizar a cultura e a literatura latinas. Além desses dados, uma rápida busca na internet fornece uma série de informações a respeito de cursos de extensão em língua e literatura latinas em diversas instituições de ensino superior do Brasil, tais como as universidades federais do Rio de Janeiro, do Espírito Santo, de Minas Gerais, da Bahia, de Pernambuco e a PUC do Rio Grande do Sul.

De acordo com dados mais atualizados fornecidos pela UNICAMP<sup>2</sup>, nessa instituição, a disciplina de Língua Latina I teve um aumento gradual no número de inscritos entre 2011 e 2013 – respectivamente, 120, 123 e 146 alunos – e também na disciplina de Língua Latina II nesses mesmos anos – respectivamente, 44, 46 e 47 inscritos.

Para contribuir com essa revitalização do latim, uma avaliação dos materiais didáticos disponíveis se faz necessária, bem como a criação de recursos mais modernos e adequados aos interesses do público. A maioria dos métodos de ensino de latim no Brasil foi produzida entre as décadas de 50 e 60, época em que o ensino da língua era obrigatório nos cursos ginásiais. Os métodos de Paulo Rónai (*Gradus primus, secundus, tertius, quartus*), de Almeida (*Latinidade*, de 1955), de Pastorino (*Latim para os alunos*, de 1961), de Alencar (*Masa Primus*, de 1958) e de Cretella-Júnior (*Latim para o Ginásio*, de 1960) fazem parte de uma tradição de materiais didáticos que pouco foi revista com o passar dos anos. A descrição do latim presente em obras como *Noções fundamentais da língua latina* (1956), de Napoleão Mendes de Almeida, e na série *Gradus*, de Paulo Rónai – muito utilizadas no sistema de ensino da língua latina no Brasil há mais de 50 anos – é a mesma que Élio Donato fez, no século IV de nossa era, na sua *Ars grammatica*. Ou seja: ao que tudo indica, a abordagem pouco eficiente do ensino de língua clássica é a principal responsável pelo declínio do prestígio de que o ensino de latim gozava há tantas décadas e que, felizmente, vem sendo resgatado graças aos esforços de novas pesquisas realizadas nessa área.

No que tange aos dicionários de latim, por sua vez, temos como referência o LatEsc (1944), e inclusive os dicionários mais modernos – tais como o LatPortBas (2004) e o LatPort (2008) – que mantêm a mesma estrutura com que foram constituídos há séculos os dicionários dessa língua. Desse modo, uma proposta de reestruturação da macroestrutura dos dicionários de latim, com foco no usuário em fase inicial de aprendizagem, é um passo significativo rumo à elaboração de materiais didáticos adequados ao público-alvo considerado.

### **3 ALGUMAS PARTICULARIDADES DO LATIM A SEREM CONTEMPLADAS NA MACROESTRUTURA DO DICIONÁRIO**

Um dicionário de latim, para que seja adequado a um público iniciante, precisa dar conta de uma série de informações tanto no âmbito macro quanto microestrutural. Neste trabalho, listamos algumas particularidades dessa língua que deveriam ser tratadas em nível de macroestrutura, tendo em vista o elevado grau de anisomorfismo linguístico do latim; é o caso de lemas que merecem uma solução homônima e dos parônimos, visando à localização mais imediata do consultante. Para elaborarmos a lista que se segue, partimos, além de nossa própria experiência docente, de particularidades elencadas por Almeida (2011). Entre essas particularidades, destacamos:

---

<sup>2</sup> Os dados foram solicitados à secretaria de graduação do curso de Letras da UNICAMP e gentilmente cedidos por email (ver Anexo A).

I. Substantivos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> declinação que têm significado distinto no singular e no plural, tais como *copia* (“abundância”), *copiae* (“tropas”), *fortuna* (“sorte”), *fortunae* (“riquezas”), *littera* (“letra”), *litterae* (“carta”), *opera* (“obra”), *operae* (“operários”); *bonum* (“vantagem”), *bona* (“bens”, “dotes”), *castrum* (“castelo”), *castra* (“acampamento”), *ludus* (“jogo”), *ludi* (“espetáculo público”).

II. Nomes de 3<sup>a</sup> declinação que também têm, no plural, outro significado, tais como *aedes* ou *aedis*, -*is* (“templo”) *versus aedes*, -*ium* (“casa”); *carcer*, -*eris* (“cárcere”) *versus carceres* (“barras de ferro”); *facultas*, -*atis* (“faculdade”) *versus facultates* (“bens”, “riquezas”); *finis*, -*is* (“fim”) *versus fines* (“confins”, “território”); *ops*, *opis* (“auxílio”) *versus opes* (“poder”, “riqueza”); *sal*, *salis* (“sal”) *versus sales* (“argúcias”); *sors*, *sortis* (“sorte”) *versus sortes* (“respostas do oráculo”).

III. Palavras imparissílabas, ou seja, palavras cujo genitivo apresenta maior número de sílabas que o nominativo, tais como *dux*, *ducis*; *flos*, *floris*; *gens*, *gentis*; *homo*, *hominis*; *labor*, *laboris*; *leo*, *leonis*; *lex*, *legis*; *pavo*, *pavonis*; *rex*, *regis*; *sermo*, *sermonis*; *urbs*, *urbis*.

IV. Certos nomes de terceira declinação têm acusativo em -*im* e ablativo em -*i*, tais como *amussis* (“nível”, “réguia”), presente na expressão *ad amussim* (que significa “à risca”), *basis* (“pedestal”), *poesis* (“poesia”), *sitis* (“sede”), *turris* (“torre”), *tussis* (“tosse”) e *vis* (“força”). Essa particularidade dificulta, por exemplo, a tradução da expressão *Vim vi repellere* (“Repelir a força pela força”).

V. Nomes de terceira declinação que podem apresentar ablativo em -*e* ou -*i* (e por isso ambas as formas devem ser lematizadas isoladamente), tais como *amnis* (“rio”), *anguis* (“serpente”), *avis* (“ave”, que apresenta ablativo em -*i* quando significa “presságio”), *civis* (“cidadão”), *classis* (“armada”), *ignis* (“fogo”).

VI. Palavras que permaneceram no caso locativo – antigo caso latino que era utilizado para se referir a nomes de lugares, mas caiu em desuso –, tais como *Carthagine* (“em Cartago”), *Athenis* (“em Athenas”), *Babilone* (“na Babilônia”), *Romae* (“em Roma”), *Cretae* (“em Creta”), *domi* (“em casa”), *humi* (“na terra”), *ruri* (“no campo”). O adjunto adverbial de lugar em latim se constrói em geral com a preposição *in* seguida do substantivo no caso ablativo (por exemplo, *in horto*).

VII. Nomes de 4<sup>a</sup> declinação com dativo e ablativo plural em -*ubus*, tais como *acubus* (de *acus*, “agulha”), *arcubus* (de *arcus*, “arco”), *lacubus* (de *lacus*, “lago”), *partubus* (de *partus*, “parto”), *quercubus* (de *quercus*, “carvalho”), *specubus* (de *specus*, “caverna”), *tribubus* (de *tribus*, “tribo”).

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir das constatações supramencionadas, partimos para a verificação, em dicionários de língua latina de uso corrente, de que tratamento é dispensado a essas palavras, bem como procuramos apontar possíveis soluções para o problema. De acordo com o projeto de doutorado intitulado “Elaboração de um dicionário bilíngue latino-português para alunos em fase inicial de aprendizagem”, que propõe realizar uma análise de dicionários de língua latina utilizados por aprendizes, efetuamos o levantamento da macroestrutura de três dicionários latinos, quais sejam, o LatEscPeq (1942), LatPortBas (2004) e o LatEss (2014). Nossa análise permitiu constatar que nenhum dos três dicionários contempla de forma satisfatória – considerando-se as possíveis dificuldades do aprendiz iniciante – essas particularidades da língua latina. A seguir, apresentaremos os resultados de nossa busca nos três dicionários referidos.

##### 4.1 DADOS RELATIVOS AO LATESCPEQ (1942)

No que tange ao primeiro grupo de particularidades – relativas aos substantivos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> declinações com significado distinto no singular e no plural –, verificou-se que os exemplos elencados – quais sejam, os substantivos *copia*, -*ae*, *fortuna*, -*ae*, *littera*, -*ae*, *opera*, -*ae* e *bonum*, -*i* – apresentam, no LatEscPeq (1942), as definições distintas para singular e plural em um mesmo verbete. Na maioria

dos casos, torna-se difícil a localização de um significado específico, como o de *operae* (s.v. *opera*, “operários”), como se pode perceber no exemplo a seguir:

**opera, ae** f trabalho; esforço *res est multae operaे* é negócio que requer muito esforço; *operae pretium est* vale a pena; *didita (ou data) opera (abl)* de propósito; *opera alcis* por iniciativa; mediação ou culpa de alg; *operam dare (novare, tribuere) alci rei* tratar de, ocupar-se com, *operam dare valetudini* tratar da saúde; *sermoni operam dare* conversar; *tribuere operam rei publicae* servir o estado; serviço, auxílio, apoio; *operas reddere alci* pagar favores com favores; *funeri operam dare* assistir a um funeral; vagar; oportunidade; *est mihi operaе* vem a propósito, serve; trabalhador, operário (*neste sentido nos autores clássicos só no pl*); cúmplices.

Tendo em vista o excesso de informações presentes no verbete, não há dúvidas de que o consultante teria dificuldade de localizar o significado “operários” para o substantivo *operae* – significado este que só aparece no final da descrição. Ademais, a explicação entre parênteses é inócuia e poderia ser simplesmente substituída por “trabalhadores, operários”, o que facilitaria a compreensão do leitor. A solução mais plausível nesse caso, assim como em outros em que o significado procurado se dissipa em meio ao excesso de informações, seria a lematização em separado de *opera* e *operae*. Nesse caso, o consultante não teria dúvidas caso se deparasse, em um texto clássico, com esse substantivo no plural.

Por sua vez, o verbete relativo a *ludus, -i* traz as informações para as diferentes acepções da palavra, no singular e no plural, mas não permite entrever que a distinção de significados ocorre com a mudança de número do substantivo:

**ludus, im** exercício, *ludus militaris* manobra militar; *ludus campester* exercícios atléticos, ginástica, jogos no Campo de Marte em Roma; drama, teatro; jogos públicos (de gladiadores; *circenses* carreiras etc. nos circos); brincadeira, divertimento; *per ludum* por gracejo, ou brincando, sem esforço; qualquer escola (*onde haja muitos exercícios, por isto:*) escola primária *ludus litterarius ou litterarum* (de ler e escrever); *ludus militaris* escola militar; *ludus gladiatorius* escola de gladiadores.

No que concerne ao segundo grupo de particularidades – relativas aos nomes de 3<sup>a</sup> declinação que também têm, no plural, outro significado – LatEscPeq (1942) apresenta o lema *aedis*, que remete à forma *aedes*; porém, esta última forma não está lematizada isoladamente. O dicionário não esclarece qual forma (singular/plural) refere-se a cada um dos significados, registrando ambas da seguinte maneira: **aedes** e **aedis**, *is f no sing*: quarto (também casa); templo; *pl*: templos, casa.

Ainda nesse dicionário, não há distinção entre as formas *cacer* e *caceris*, *facultas* e *facultatis*, *finis* e *fines*. A forma *opes* está registrada, mas com uma simples remissão a *ops*, *opis*, em cujo lema se encontram os diferentes significados. Por fim, não é feita lematização dos substantivos *sortis* e *sales*. As formas *sal* e *salis* – que não apenas apresentam distinção morfológica, mas significados completamente diferentes – aparecem em um mesmo lema: **sal**, *salism sal pl sales* grãos de sal, *fig*. gracejos, ditos chistosos; inteligência viva, prudência; gosto artístico; água salgada do mar; mar.

Por sua vez, os vocábulos imparissílabos – palavras no caso genitivo que se distinguem morfologicamente de modo substancial da sua forma no nominativo, como em *lex*, *legis* – não são registradas nesse dicionário no caso genitivo (em que há mudança morfológica na palavra), nem os nomes de terceira declinação com acusativo em *-im* e ablativo em *-i*. O substantivo *amussis* (“nível”, “réguia”), presente na expressão *ad amussim* (que significa “à risca”) (Almeida, 2011), não é registrado nesse dicionário. Quanto às demais palavras destacadas (*basis*, *poesis*, *sitis*, *turris*, *tussis* e *vis*), há apenas o seu registro no caso nominativo. Também não são lematizados, no caso ablativo, os nomes de terceira declinação que podem apresentar desinência em *-e* ou *-i*, não havendo qualquer menção a essa particularidade em termos de microestrutura.

Os nomes próprios *Athenae*, *-arum e Roma*, *-ae* são lematizados nesse dicionário apenas no nominativo, não havendo uma explicação sobre a sua construção diferenciada no caso locativo. Essa explicação também não aparece nos vocábulos *domus*, *-us* e *humus*, *-i*. Por fim, os nomes de 4<sup>a</sup> declinação com dativo e ablativo plural em *-ubus* também estão lematizados apenas no caso nominativo.

#### 4.2 DADOS RELATIVOS AO LATPORTBAS (2004)

O LatPortBas (2004) é um dicionário bastante utilizado por aprendizes de língua latina. Destinado a iniciantes, a obra contém 10 mil palavras, “as mais frequentes na literatura latina”, de acordo com informações extraídas de seu prefácio (s.p.). Em um trabalho anterior, Gregis (2014) analisou a presença de nomes próprios nessa obra, com intuito de verificar sua adequação ao público a que se destina, e apontou sugestões de melhoria da macroestrutura. Especificamente, sobre as particularidades apontadas neste artigo, verificamos que não há muita distinção em relação ao LatEscPeq (1942), apesar de, no que diz respeito à data de publicação, estarem afastados por mais de meio século.

Em relação ao primeiro grupo de particularidades, percebeu-se que esse dicionário privilegia alguns vocábulos, mostrando a distinção de significado de acordo com o número (ainda que no mesmo verbete) para *copia*, -ae, *littera*, -ae e *ludus*, -i, como se pode verificar no exemplo a seguir:

**copia**, ae. f. abundância; recursos; (pl) tropas, forças militares.

Por outro lado, as palavras *opera*, -ae, *castrum* -i e *fortuna*, -ae têm registro apenas de seu significado no singular. O substantivo *bonum*, -a (“vantagem”) não foi localizado, mas apenas sua forma no plural (*bona*, -orum, “bens”).

Quanto ao segundo grupo de particularidades, cabe destacar o tratamento heterogêneo dado aos vocábulos. Por exemplo, em *aedes*, -is, os significados para singular e plural são apresentados no mesmo verbete, com indicação de distinção entre singular e plural. Já em *finis*, -is e *sal*, *salis*, os diferentes significados são apresentados, mas não há como saber que tal diferença decorre da mudança de número. Por fim, não foram localizadas as formas *carceres* (“barras de ferro”), *facultates* (“bens”, “riquezas”) e *sortes* (“respostas do oráculo”).

Assim como no LatPeqEsc (1942), as palavras imparissílabas, os nomes de terceira declinação com acusativo em -im e ablativo em -i, os nomes de terceira declinação que podem apresentar ablativo em -e ou -i e os nomes de 4<sup>a</sup> declinação com dativo e ablativo plural em -ubus são registradas nesse dicionário apenas no caso nominativo, o que também ocorre com os nomes de terceira declinação com acusativo em -im e ablativo em -i. Curiosamente, o substantivo *amussis* também não é lematizado nesse dicionário. Por fim, não foi constatado o registro de nenhuma palavra flexionada no caso locativo.

#### 4.3 DADOS RELATIVOS AO LATESS (2014)

Dentre os dicionários de latim de que podemos lançar mão no ensino de língua latina, o LatEss (2014) é o mais atual. Conta com um sucinto *front matter*, em que são contempladas informações relativas a grafia, pronúncia, aspectos morfológicos e sintáticos da língua, bem como com um apêndice com uma listagem de verbos e suas flexões nos tempos primitivos. No que concerne às particularidades delimitadas para nossa análise, percebemos, em alguns aspectos, um tratamento mais aprimorado dos vocábulos apontados. Na análise do primeiro grupo de particularidades, por exemplo, percebeu-se uma lematização adequada para *copia*, -ae, de um lado, e *copiae*, -arum, de outro – cada uma constituindo um lema independente; o mesmo tratamento foi dado para *littera*, -ae e *litterae*, -arum, *castrum*, -i e *castra*, -orum. Porém, o vocábulo *bonum* não está lematizado (apenas *bona*, -orum), nem *ludi*. Também não é feita uma distinção satisfatória para as formas *fortuna* e *fortunae*, ou seja, o verbete não deixa claro quais significados correspondem à forma no singular e no plural, como se pode perceber na descrição a seguir:

**fortuna**, -ae (f.) (fors). Sorte, destino, sina. Felicidade, sucesso, êxito, sorte. Infortúnio, infelicidade. Bens, fortuna, riqueza.

Em relação à segunda particularidade destacada, percebe-se, no lema *aedes*, *aedis* uma explicação sobre os diferentes significados da palavra; porém, essa explicação seria mais clara se uma solução homônima tivesse sido tomada, ou seja, lematizando-se, em separado, de *aedes*, *aedium*. Quanto à forma *carceres*, assim como nos outros dois dicionários analisados, não foi encontrado seu

registro; por sua vez, o significado específico de *facultates* encontra-se dentro do lema *facultas, facultatis*, sem qualquer menção à distinção entre as formas singular e plural, como também ocorre com *fines, opes, sales e sortes*.

Por outro lado, ao contrário dos outros dois dicionários, o LatEss (2014) registra em lemas distintos alguns substantivos imparissílabos. Dentre os substantivos que elencamos, foram encontradas no LatEss (2014) as formas *ducis, gentis, hominis, legis e regis*. Os demais imparissílabos destacados estão lematizados apenas no nominativo. É notável, aqui, uma tentativa de dar um tratamento lexicográfico adequado para essas palavras de morfologia complexa, lematizando-as separadamente para facilitar a busca do consultante; no entanto, pensamos que outros vocábulos de mesma natureza também merecessem essa mesma distinção.

No que se refere aos nomes de terceira declinação com acusativo em *-im* e ablativo em *-i*, assim como nos demais dicionários, não há nenhum tratamento específico para essas particularidades. O substantivo *amussis* (“nível”, “réguia”) também não é lematizado nesse dicionário. Quanto às demais palavras destacadas (*basis, poesis, sitis, turris, tussis e vis*), há apenas o seu registro no caso nominativo. Além disso, não são lematizados, no caso ablativo, os nomes de terceira declinação que podem apresentar desinência em *-e* ou *-i*, não havendo nessa obra, assim como nas outras, qualquer menção a tal particularidade. Sobre os nomes de 4ª declinação com dativo e ablativo plural em *-ubus*, cabe destacar, aqui, que nenhum dos três dicionários conferiu a essas formas uma atenção especial. Por fim, o LatEss (2014) também não lematiza substantivos no caso locativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, fica notória a necessidade de aprimoramento de dicionários de latim a serem utilizados por estudantes em fase incipiente de aprendizagem da língua. Ao que tudo indica, três dos dicionários de maior circulação no meio acadêmico – LatEscPeq (1942), o LatPortBas (2004) e o LatEss (2014) – não dispõem, em sua macro e microestrutura, de soluções adequadas para as particularidades analisadas, o que poderia ser de grande utilidade ao consultente que se deparasse com problemas de localização de certos parônimos ou palavras de estrutura morfológica complexa. Para tais palavras, uma solução homonímica parece ser o mais cabível, visto que um aprendiz iniciante ainda não desenvolveu a habilidade de discernir palavras derivadas de uma língua para ele até então desconhecida.

Nos dicionários analisados, percebeu-se, também, uma incoerência na seleção de certos vocábulos na macroestrutura, em detrimento de outros. O motivo de tais escolhas do lexicógrafo poderia, por exemplo, ter sido explicitado em um capítulo a parte do dicionário, como no *front matter*.

Nossa análise fundamentou-se apenas na verificação de algumas particularidades da língua latina nos três dicionários apontados; sabemos que muitas outras devem ser consideradas, inclusive nos demais dicionários de uso corrente. Todavia, essa busca preliminar já nos alertou para a necessidade de uma análise profunda desses e de outros materiais didáticos, com a finalidade de se estabelecerem *corpora* consistentes para a elaboração de um novo dicionário de latim, que esteja de fato de acordo com as necessidades de seus usuários. Quem sabe a partir de trabalhos dessa natureza possamos contribuir com o “ressurgimento” dessa língua que durante tantos séculos foi o veículo máximo de expressão da cultura de numerosos povos, não apenas da Europa, mas de todo o mundo ocidental.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. *Gramática latina*. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BUGUEÑO, F. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. *Revista Língua e Literatura*, Frederico Westphalen-RS, v. 7, n. 10-11, p. 17-31, 2005. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/36/69>>. Acesso em: 26 maio 2015.

BUGUEÑO, F. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. In: *Linguagens em interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010. p. 77.

CIBOIS, P. *L'enseignement du latin en France, une socio-histoire*. 2011, p. 26. Disponível em: <[http://classiques.uqac.ca/contemporains/cibois\\_philippe/enseignement\\_du\\_latin\\_france/enseignement\\_du\\_latin\\_france.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/cibois_philippe/enseignement_du_latin_france/enseignement_du_latin_france.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2015.

CRESCE a procura pelo Latim nas universidades do País. *Universia Brasil*, São Paulo, 09 out. 2006. Notícias. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/10/09/434124/cresce-procura-pelo-latim-nas-universidades-do-pais.html>>. Acesso em: 27 maio 2015.

DAMIM, C. P.; BUGUEÑO, F. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues português/inglês. *Entrelinhas* (UEL), São Leopoldo, v.2, n.2, 2005. GREGIS, H. Uma análise preliminar de materiais didáticos de latim de uso corrente. *Caminhos em linguística aplicada* (UNITAU), Taubaté, v. 10, n. 1, p. 75-89, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1850/1371>>. 27 de maio de 2015. :

HAENSCH, G. *La lexicografía. De La lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

MIOTTI, C. M. *O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading latin: um estudo de caso*. 2006. f 145. Dissertação (Mestrado em Linguística) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

POSTMAN, N. *The end of education: redefining the value of schools*. New York: Knopf, 1995.

REPRESENTAÇÕES DA REPÚBLICA FEDERAL DA ALEMANHA NO BRASIL. Disponível em:<[http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/\\_pr/DZBrasilia\\_Artigos/09](http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/_pr/DZBrasilia_Artigos/09)>. Acesso em: 27 maio 2015.

ROMILLY, J. *Lettre aux parents sur les choix scolaires*. Paris: Éditions de Fallois, 1994. p. 63.

STÖRIG, H. J. *A aventura das línguas: uma história dos idiomas do mundo*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

## DICIONÁRIOS CONSULTADOS

LatPortBas. BUSARELLO, R. *Dicionário básico latino-português*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

LatEsc. FARIA, E. *Dicionário escolar latino português*. Rio de Janeiro: FAE, 1992.

LatEscPeq. KOEHLER, H. *Pequeno dicionário escolar latino-português*. Porto Alegre: Globo, 1942.

LatEss. REZENDE, A. M. *Dicionário do latim essencial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

Recebido em 16/09/2015. Aceito em 31/10/20

**ANEXO A – Email da UNICAMP<sup>3</sup>**

Hilaine,

Seguem as informações solicitadas referente a alunos matriculados nas disc. de Graduação e alunos matriculados em cursos de extensão de Latim:

Disciplinas de Graduação:

	<b>2014</b>	<b>2013</b>	<b>2012</b>	<b>2011</b>
<b>HL143</b>	101	146	123	120
<b>HL243</b>	38	47	46	44
<b>HL343</b>	25	30	21	31
<b>HL443</b>	24	16	19	24
<b>HL543</b>	8	11	10	16
<b>HL643</b>	8	03	07	13
<b>HL743</b>	2	07	11	08
<b>HL843</b>	2	07	05	06

Cursos de extensão:

<b>Disciplinas de Extensão Envolvendo Latim</b>	<b>Nº de alunos 2014</b>	<b>Nº de alunos 2013</b>	<b>Nº de alunos 2012</b>	<b>Nº de alunos 2011</b>
<b>IEL – 0166 Língua Latina: uma introdução</b>	<b>16</b>		<b>16</b>	
<b>IEL- 0177 – Língua Latina módulo II</b>	<b>7</b>		<b>8</b>	
<b>IEL 0192 Latim IV</b>		<b>8</b>		
<b>IEL- 0054 – Língua Latina III</b>		<b>7</b>		
<b>IEL - 0197 - Língua Latina V</b>	<b>4</b>			

Atenciosamente,

Kátia Ap. Tegazzini

Supervisora da Graduação

Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP

Tel: (19) 3521-1526

---

<sup>3</sup> A diagramação do email foi levemente alterada de acordo com os padrões da revista *Fórum Linguístico*.

# A PRODUÇÃO ORAL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS

LA PRODUCCIÓN ORAL EN MANUALES DE ITALIANO PARA EXTRANJEROS

THE ORAL PRODUCTION IN AN ITALIAN TEXTBOOK FOR FOREIGNERS

**Jefferson Evaristo do Nascimento Silva\***

**Annita Gullo\*\***

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**RESUMO:** Neste artigo analisaremos um livro didático de italiano para estrangeiros – a saber, *Chiaro! A1* – observando em especial as suas atividades de *Produção Oral* a partir de três *Unidades Didática* (UD) em específico. Considerando as informações oferecidas pelo livro em sua apresentação e a realização das atividades indicadas pelo livro como tendo foco na comunicação, investigaremos de que forma elas se efetivam e como a língua é entendida no manual. Como base teórica e metodológica, nos valeremos dos pressupostos do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) (CONSEJO DE EUROPA, 2002) e da Competência Comunicativa (HYMES, 1972; BALBONI, 2002; MAINGUENEAU, 2004), inserida num contexto maior de ensino e aprendizagem de línguas a partir de uma *Abordagem Comunicativa* (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; BORNETTO, 1998). Nossas conclusões apontam para uma possível inadequação no uso da terminologia “comunicativa” para o manual.

**PALAVRAS-CHAVE:** produção oral; livro didático; avaliação; italiano.

**RESUMEN:** En este artículo analizaremos un manual de italiano para extranjeros – *Chiaro! A1* – con el objetivo de observar especialmente sus actividades de Producción Oral a partir de tres Unidades Didácticas en específico. Al considerar las informaciones ofrecidas por el manual en su autopresentación y la realización de las actividades indicadas por el manual con base en la

---

\* Mestre em Letras Neolatinas (UFRJ), com bolsa pelo CNPQ. Atua como professor substituto de Língua Portuguesa na UERJ e como professor-tutor da mesma disciplina no consórcio CEDERJ. E-mail: <[jeffersonpn@yahoo.com.br](mailto:jeffersonpn@yahoo.com.br)>.

\*\* Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), é professora associada III da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas. E-mail: [annitagullo@gmail.com](mailto:annitagullo@gmail.com)

comunicación, investigaremos de qué forma dichas actividades se efectivan y cómo se entiende la lengua en el manual del profesor de dicho material. Como base teórica y metodológica, nos basaremos en el Cuadro Común Europeo de Referencia (CONSEJO DE EUROPA, 2002) y en el concepto de Competencia Comunicativa (HYMES, 1972; BALBONI, 2002; MAINGUENEAU, 2004), insertado en un contexto más amplio de enseñanza y aprendizaje de lenguas a partir del Enfoque Comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; BORNETTO, 1998). Nuestros resultados apuntan a una posible inadecuación en el uso de la terminología "comunicativa" para el manual.

**PALABRAS CLAVE:** producción oral; manual didáctico; evaluación; italiano.

**ABSTRACT:** This paper will analyze an Italian didactic book for foreigners – *Chiara! A1* – addressing specifically its oral production activities from three specific Didactic Units (UD). Considering the information offered by the book in its prologue and the activities indicated by it focused on communication, we will investigate how effective the information is, and how the language is understood within the manual. We will be adopting the Common European Framework of Reference for Languages (QCER) (CONSEJO DE EUROPA, 2002) and the Communicative Competence (HYMES, 1972; BALBONI, 2002; MAINGUENEAU, 2004) as our methodological and theoretical basis inserted in a larger educational context of language teaching and learning from a Communicative Approach (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; BORNETTO, 1998). Our conclusions point out to a possible inadequacy in the use of the "communicative" terminology for the handbook.

**KEYWORDS:** oral production; didactic book; evaluation; italian.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar no ensino de línguas atualmente significa pensar em falar. Em geral, expectativa dos cursos, dos materiais, dos alunos – e por que não, dos professores –, tende a se resumir a apenas uma: aprender a falar, de forma interativa.

Seja por uma perspectiva comercial, teórica ou metodológica, os materiais de ensino de línguas sempre se definem como sendo comunicativos, ainda que não se faça uma crítica mais aprofundada a este conceito. Criou-se uma realidade em que apenas quando um curso afirma que “ensina a falar” ele é bom.

Mesmo com as orientações a respeito de “ensinar a falar”, percebemos que a prática ainda não está totalmente em consonância com a teoria; em outras palavras, nem sempre o que se diz se concretiza.

Este texto, portanto, intenciona uma discussão acerca das atividades de produção oral pertencentes a um livro didático de italiano. Buscamos com esta investigação levantar algumas características das atividades de produção oral em si, do livro didático e da própria ideia de comunicar.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos, de forma breve, os pressupostos teóricos que subjazem a esta pesquisa e que serão, eles mesmos, a base de todas as discussões aqui realizadas. Ressaltamos, porém, dois pontos: (i) por uma questão didática, os conceitos com que trabalharemos estão subdivididos em tópicos, com o objetivo de torná-los mais organizados, sem que esta divisão represente uma separação entre eles, visto que estão intimamente interligados; (ii) abordaremos apenas aqueles conceitos e teorias que sejam diretamente relacionados ao conteúdo das análises. Isso significa que conceitos que sejam, de alguma forma, secundários, serão apenas citados e referenciados, sem que haja uma efetiva descrição deles.

Assim, esta seção contará com cinco subdivisões, abordando temas estritos desta análise.

## 2.1 O LIVRO DIDÁTICO

O ensino de línguas estrangeiras sempre esteve, historicamente, apoiado no livro didático (doravante LD): Como observa (DIAS, 2009), é ainda o responsável por criar inter-relações entre os alunos e os professores com os conteúdos trabalhados pelo material. Por vezes, inclusive, o próprio método de ensino era confundido com o LD em si (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 84), como se estes fossem sinônimos ou se equivalsessem. Com papel centralizador, dogmático e por vezes inibidor, o LD é uma realidade no ensino de qualquer Língua Estrangeira (doravante LE)<sup>1</sup>. Não discutiremos aqui se ele é fundamental ou não para que a aprendizagem possa se efetivar – o que se coloca é que, fundamental ou não, o livro está sempre presente no ensino de LE.

Nesse sentido, afirma Dias (2009, p.199) que:

O professor, via de regra, acaba lançando mão do livro didático como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula, assim como para a sua própria formação acadêmico-profissional. Com isso, o LD exerce uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE.

Como ferramenta pedagógica, é necessário pontuar algumas das vantagens e desvantagens do LD. Por promoverem um “percurso de ensino” aos professores e alunos e materializarem as opções teórico-metodológicas do método/abordagem escolhido, o LD atua como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que apenas “materializar o conteúdo”, ele ordena, organiza, aproxima e apresenta os conteúdos a serem trabalhados.

Por outro lado, justamente por ordenar e organizar, ele assume papel excessivamente centralizador e inibidor, colocando-se como a “receita” infalível e absoluta a ser seguida. De acordo com a forma como o livro é concebido, pode ainda limitar o pensamento crítico e a autonomia, “engessar” conteúdos dinâmicos, definir estereótipos e perpetuar discriminações, como no caso do constante apagamento da imagem e da voz da mulher nos discursos<sup>2</sup>. Uma vez que se apresenta como verdade absoluta, contendo conteúdos e saberes indiscutíveis, o livro é visto também como uma ferramenta autoritária.

Aqui, entendemos o LD de LE em concordância com Tilio (2006, 2008), Cristóvão e Dias (2009) e Dias (2009), como sendo um recurso didático de papel central no ensino-aprendizagem de LE, sendo caracterizado como um dos seus mediadores – aquele que, em geral, tem o de papel mais influente – e como um produto inserido em um contexto sócio-histórico específico, produzido sob influências diversas: escolhas dos autores, objetivos mercadológicos da editora, público-alvo, conceituação teórico-metodológica e políticas linguísticas. Por adequação ao espaço deste texto, não serão abordadas todas as influências que constroem, simultaneamente, o LD de LE. Ainda assim, a ação de análise e crítica de livros didáticos de LE é característica fundamental da ação docente, uma vez que

Ao avaliar, com base nos critérios fornecidos, o professor pode julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem de LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar de uma maneira competente em contextos reais de interações. (DIAS, 2009, p. 202)

Dessa maneira, o LD de LE coloca-se como importante *corpus* a ser analisado, dado o seu papel para o ensino. Com caráter centralizador e frequentemente autoritário, o LD continua sendo ferramenta indispensável para a programação e efetivação dos cursos de LE, figura que, embora muito utilizada e prestigiada, continua sendo pouco criticada. Nas palavras de Dias (2009, p.201):

Cabe enfatizar que é ainda reduzido o número de trabalhos acadêmicos que se concentram em oferecer parâmetros que possam fornecer ao professor o suporte necessário para a árdua tarefa de tomar decisões em relação à escolha do LD mais adequado ao contexto de atuação.

<sup>1</sup> E de forma mais ampla, no ensino de qualquer disciplina. No caso específico da LE, conforme observa Kumaravadivelu (2006), mesmo no interior da *Teoria do pós-método* é possível identificar ainda o LD como importante recurso pedagógico.

<sup>2</sup> A este respeito, sugerimos a leitura de Oliveira (2008) e Oliveira (2006).

Em consonância, portanto, com essa perspectiva, optamos por analisar um livro didático de italiano para estrangeiros neste artigo, de forma a empreender ao mesmo tempo uma abordagem teórica e prática acerca do ensino de LE.

## 2.2 QCER E AS QUATRO HABILIDADES

O ensino de línguas estrangeiras na Europa (e a produção de materiais didáticos em si) é baseado nos pressupostos fornecidos pelo QCER. Vejamos então quais seriam as propostas de um “quadro comum”, seus objetivos, sua finalidade e atuação. Segundo o próprio documento,

[El QCER] proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua.<sup>3</sup> (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 1)

A partir da apresentação inicial do QCER, é possível identificar uma proposta metodológica definida, uma abordagem subjacente ao documento. Em primeiro lugar, diz-se que a língua é usada com a finalidade de “comunicar-se”. Naturalmente, a ideia de “comunicar-se” não exclui, por exemplo, a ideia de “ler”, mas confere a esta (e a todas as outras) uma dimensão diferenciada: as atividades a serem desenvolvidas, quaisquer que sejam, precisam ter como foco “comunicar-se”. Uma segunda ideia compreendida no trecho anterior é a preocupação com o contexto cultural, entendendo que ele é necessário para qualquer descrição da língua – e por consequência, para a sua ação primeira de “comunicar”.

Há, ainda, uma série de outras ações necessárias para a utilização situada da língua nos diferentes contextos sociais em que é necessário “comunicar-se” (de forma oral ou escrita): indicar, expor, expressar, situar, organizar, orientar, concordar e discordar, enumerar, dentre muitas outras ações, num número quase infinito. Para efeito de organização, tradicionalmente, é feita a divisão de todas essas ações em quatro habilidades, subdivididas ainda em dois grupos, como exposto a seguir:

**Quadro 1:** Habilidades do QCER

Habilidades Receptivas	Habilidades Produtivas
Ouvir	Falar
Ler	Escrever

**Fonte:** elaborado pelos autores

Dessa maneira, as diferentes ações que envolvem a comunicação em língua estrangeira (seja ela verbal ou não) são agrupadas nestas quatro (macro-)habilidades, de forma a orientar o processo de ensino-aprendizagem e estabelecer critérios para a sua organização.

Outra divisão didática adotada pelo QCER é a dos níveis linguísticos (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 26), compreendendo seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Estes níveis indicam desde um usuário básico (com nível linguístico de “contato”) – A1 – a um usuário competente (com nível elevado de proficiência) – C2. Tais níveis são elaborados de forma a, por um lado, agrupar os aprendizes de acordo com habilidades linguísticas que sejam equivalentes; por outro, definir quais conhecimentos e competências são esperados (e devem ser abordados) em cada um dos níveis, como uma “garantia de acesso” por parte dos alunos.

<sup>3</sup> “[O QCER] Proporciona uma base comum para a elaboração de programas e línguas, orientações curriculares, exames, manuais e etc em toda a Europa. Descreve de forma integradora o que os estudantes de línguas tem de aprender a fazer com a finalidade de utilizar uma língua para comunicar-se, assim como os conhecimentos e destrezas que tem de desenvolver para poder atuar de forma eficaz. A descrição também compreende o contexto cultural onde se situa a língua.” [Tradução nossa]

O livro analisado nesta proposta é organizado como sendo pertencente ao nível A1, o mais inicial. Segundo o QCER, o nível A1 estipula que os aprendizes de uma LE devem ser capazes de:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.<sup>4</sup> (CONSEJO DE EUROPA, 2002 p. 26)

Ainda para o nível A1, o QCER estabelece a seguinte grade de avaliação, indicando aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer ao final deste nível:

**Quadro 2:** Habilidades esperadas para o nível A1 do QCER

<b>Falar</b>	
<b>Interação oral</b>	<b>Produção oral</b>
<p>Consegui interagir de modo simples se o interlocutor está disponível a repetir ou reformular mais lentamente certas coisas e me ajuda a reformular aquilo que quero dizer.</p> <p>Consegui fazer e responder a perguntas simples sobre assuntos muito familiares ou que dizem respeito a necessidades imediatas</p>	<p>Consegui usar expressões e frases simples para descrever o lugar onde moro e as pessoas que conheço.</p>

**Fonte:** elaborado pelos autores baseado em Consejo de europa (2002, p. 30)

Assim, ao menos em teoria, todos os livros europeus de ensino das línguas que compõem o *Consejo de Europa* deveriam ser elaborados de forma a atenderem aos objetivos do QCER, estruturando suas atividades e conteúdos de acordo com os níveis linguísticos a que se destinam. Isso, claro, sem abdicar do conteúdo cultural e do contexto de ensino em particular, outra premissa das prescrições do QCER.

### 2.3 A COMUNICAÇÃO E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Para definir a Competência Comunicativa, é necessário antes definir aquilo que entendemos por comunicação. Segundo Balboni (2002, p.55), pode-se dizer que (ensinar a) comunicar seja “[...] scambiare messaggi efficaci”<sup>5</sup>. Esta definição pode ainda ser detalhada a partir das três palavras que a compõem:

- Trocá: a comunicação não se dá de forma unidirecional, mesmo quando o destinatário é fictício ou plural (como num diário ou *blog*). Comunicar implica colocar o significado em negociação, sendo a troca entre os interlocutores a cena comunicativa em si.
- Mensagens: toda comunicação se dá pela troca de mensagens (verbais ou não) que não se apresentam de forma isolada, mas contextualizada (situação de fala); são ainda (partes de) textos, não apenas frases.
- Eficazes: a comunicação tem objetivos imediatos e próprios, sendo necessária a sua eficácia. Comunica-se para convencer, indicar, pedir, estimular, expressar, nomear, localizar e descrever, dentre uma infinidade de outros objetivos. Todos eles, porém,

<sup>4</sup> “Compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborativo.” [Tradução nossa]

<sup>5</sup> “[...] trocar mensagens eficazes.” [Tradução nossa]

requerem uma eficácia de acordo com aquilo que se pretende (espera-se que uma comunicação com o objetivo de descrever um objeto seja capaz de descrevê-lo).

Assim, a comunicação não se dá em uma realidade vazia de contexto, mas se situa dentro de um evento comunicativo em específico. Dessa forma,

L'evento comunicativo, secondo il modello proposto da Dell Hymes (1972) è di natura complessa e richiede la co-costruzione e negoziazione del significato da parte degli interlocutori, oltre la considerazione di numerosi fattori, quali la componente socio-culturale, il registro linguistico e il rapporto psicologico tra i partecipanti.<sup>6</sup> (DE LUCHI, 2014, p. 1)

A partir da exposição acerca do que entendemos por comunicação e evento comunicativo, chegamos à Competência Comunicativa<sup>7</sup> (HYMES, 1972; BALBONI, 2002; MAINGUENEAU, 2004). Segundo De Luchi (2014, p. 1), para definir a Competência Comunicativa, é necessário levar em consideração elementos externos àqueles estritamente gramaticais. Serão relevantes diferentes fatores, sejam eles individuais (motivação, timidez, memória e etc.) ou sociais (interação, nível de inclusão no grupo de fala, aceitação e etc.), de forma a estabelecer a troca eficaz de mensagens de que falamos. Maingueneau (2004, p.41) vai dizer que a Competência Comunicativa é a “[...] nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência”.

Hymes (1972) defende que a língua (e o seu uso) deve estar inserida em um evento comunicativo em que os interlocutores mantenham entre si relações sócio-culturais e históricas, de forma a coletivamente construir o significado da língua a partir do seu contexto de produção e de seus participantes.

Balboni (2002, p. 73) indica que ela leva-nos a um uso da língua que é capaz de integrar palavras, gestos, situação e contexto, gramática, regras de uso e objetivos para uma ação linguística efetiva.

Ainda na perspectiva de entender o uso da língua de forma coletiva e com o seu sentido negociado, Almeida filho (2007, p.81) afirma que, diferente de outras visões,

Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas.

Richards (2006, p.3-4) apresenta uma definição de Competência Comunicativa próxima àquela de Balboni (2002), quando diz que ela é utilizada para se conseguir uma “comunicação efetiva” (p. 3). Prossegue o autor elencando alguns aspectos inerentes a ela:

- saber usar a linguagem para uma série de finalidades e funções diferentes;
- saber como variar o uso da linguagem de acordo com as circunstâncias e os participantes (por exemplo, saber quando utilizar um discurso formal ou informal ou quando usar a linguagem de maneira apropriada para a comunicação);
- saber como produzir e entender diferentes tipos de texto (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas e diálogos);
- saber como manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento de um idioma (por exemplo, por meio de diferentes estratégias de comunicação)

<sup>6</sup> “O evento comunicativo, segundo o modelo proposto por Dell Hymes (1972), é de natureza complexa e requer a co-construção e negociação do significado por parte dos interlocutores, além da consideração de numerosos fatores, como o componente sócio-cultural, o registro linguístico e a relação psicológica entre os participantes.” [Tradução nossa]

<sup>7</sup> Schneuwly e Dolz (2012), criticando a ideia de Competência Comunicativa, dirão que o termo mais indicado seja “capacidade”. Ainda que convededores destas críticas, optamos aqui por manter a noção de “competência” por três motivos: (i) a aceitação de seus pressupostos, ainda que não em sua totalidade; (ii) a popularização do termo e (iii) a utilização do termo feita pelos teóricos que sustentam a discussão que aqui se coloca.

Da proposição de Richards (2006), decorre que ao mesmo tempo em que a língua é a mediadora das práticas sociais e necessária para a efetivação do evento comunicativo, ela deve ser também entendida de forma contextualizada.

Dessa forma, a preocupação com um ensino comunicativo<sup>8</sup>, com foco nas atividades de produção oral, deve, necessariamente, levar em consideração o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos. A necessidade de uma “troca de mensagens eficaz” faz com que essas atividades sejam planejadas de forma a oferecer aos alunos a possibilidade de se comunicar (efetivamente) nos mais diferentes eventos comunicativos, tendo a possibilidade também de variar o uso da língua para se adequar ao evento comunicativo em que se encontra. Em resumo, as atividades de produção oral (que visam mais diretamente ao desenvolvimento da Competência Comunicativa dos aprendizes) devem ter como meta a recriação de diferentes eventos comunicativos, de forma a colocar o aluno em uma situação *real* (mesmo que recriada artificialmente) de comunicação.

## 2.4 LÍNGUA E CONTEXTO

A noção de contexto apresenta-se como fundamental para a comunicação; a língua, por sua vez, é fundamental para que a interação social possa se efetivar. Mais do que qualquer outra coisa, a língua será um instrumento de mediação das atividades sociais, uma vez que “[...] a necessidade e o desejo de comunicar-se surgem em uma situação concreta e tanto a forma como o conteúdo da comunicação são uma resposta a essa situação” (CONSELHO DE EUROPA, 2002, p. 49)

De acordo com os pressupostos da *Abordagem Comunicativa* (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; BORNETTO, 1998), em diálogo com a Análise do Discurso de linha francesa e a partir das perspectivas de Bakhtin (2011) e de Maingueneau (2004), entendemos que toda linguagem tem seus sentidos construídos no próprio evento comunicativo<sup>9</sup> (e não previamente) pelos seus participantes: o enunciador – aquele que enuncia – e um seu “outro”, o coenunciador – aquele que estabelece uma ação de diálogo com o enunciador. Para o ensino de línguas, isso se torna ainda mais evidente, uma vez que a característica dialógica da linguagem favorece a modificação do paradigma do “professor-transmissor” e do “aluno-receptor” – na condição de coenunciador, o aluno também se caracteriza como um “segundo eu”, que enuncia e constrói/negocia os sentidos, não apenas os adotando e aceitando, mas interferindo neles. Tal visão de língua se coloca em concordância com aquela proposta pela Abordagem Comunicativa (e com o tratamento que se dá a ela quando se intenciona o desenvolvimento de uma Competência Comunicativa) e será nossa base teórica para o entendimento do tratamento dado à língua nos materiais didáticos analisados.

Depreende-se desta concepção de língua e contexto que o aluno não é apenas um elemento passivo do ensino, mas um co-criador de seu processo de aprendizagem e significação, já que “[...] não é o simples conhecimento da gramática e do léxico da língua que permitem interpretar adequadamente o enunciado” (MAINGUENEAU, 2004, p.25).

A partir do conceito de *comunidade de interação* (BAKHTIN, 2011), Maingueneau (2004, p.53-54) ainda vai dizer que:

A atividade verbal é, na realidade, uma interatividade entre dois parceiros, cuja marca nos enunciados encontra-se [...] na troca verbal. [...] Toda enunciação [...] é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (fala-se também de dialogismo). É uma troca explícita ou implícita com outros enunciadores.

## 2.5 AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL

Nesta seção abordaremos a produção oralem si e aprofundaremos algumas questões concernentes a ela. Os pressupostos discutidos nteriormente serão importantes para subsidiar a discussão acerca das atividades propostas pela unidade didática em análise, em conjunto com o arcabouço teórico da Competência Comunicativa e do QCER.

---

<sup>8</sup> Na perspectiva da Abordagem Comunicativa.

<sup>9</sup> Ou cena enunciativa, de acordo com Maingueneau (2004).

A ideia do trabalho com as quatro habilidades – ler, ouvir, escrever e falar – é uma realidade reconhecida pela Academia há algumas décadas; tanto é que a maior parte (pra não dizer todos) dos materiais didáticos é elaborada em consonância com esta divisão. No caso da língua italiana em especial, o QCER foi um marco importante para a sistematização deste trabalho, estabelecendo e organizando as ações linguísticas de forma a poder abordar as quatro habilidades em cada um de seus níveis, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais coerente.

De fato, “nella comunicazione, però, raramente viene utilizzata separatamente una sola abilità alla volta e il loro uso può essere simultaneo o integrato.”<sup>10</sup> (ANGELINO, 2000, p. 148). Isso quer dizer, por exemplo, que ao falar é necessário também compreender, ou que, para falar, é necessário ler – para exemplificar apenas com as quatro habilidades e não com as muitas ações linguísticas da comunicação.

Isso posto, é importante que o livro, ao propor suas atividades, o faça de forma a integrar as diferentes habilidades entre si, criando um ambiente harmônico em que elas não se encerrem em si mesmas, mas dialoguem umas com as outras e possam, efetivamente, se aproximar de um contexto real de fala/interação. Angelino (2000, p.149) diz ainda que

Per interagire in lingua straniera non è sufficiente raggiungere una competenza linguistica che permetta di comprendere e produrre testi il più possibile corretti sotto l'aspetto morfossintattico, lessicale, fonologico e di coerenza e coesione. Lo studente dovrà anche sviluppare una competenza socio-pragmatica che gli consenta di selezionare le forme che considera più appropriate al contesto socio-culturale dell'evento comunicativo e inoltre di organizzare il discorso nel modo più efficace per raggiungere i suoi fini pragmatici.<sup>11</sup>

Nas seções referentes à *Competência Comunicativa* e à *língua em contexto*, discutimos brevemente algumas premissas necessárias para a compreensão da produção oral. A partir do exposto, compreendemos que os sentidos da língua são negociados entre os participantes do evento comunicativo na própria cena enunciativa. Será no “momento da fala” que seus participantes irão negociar os sentidos de seus enunciados, de forma a significar a comunicação de maneira contextualizada.

A partir dessa visão, entendemos também que as atividades de produção oral – ou seja, aquelas que se propõem a desenvolver uma habilidade de falar e uma Competência Comunicativa – devem ser elaboradas de forma a, simultaneamente, colocarem em prática os seguintes objetivos:

- I. Uso da língua em contextos definidos: a língua sempre se significa em um dado evento comunicativo e deve, portanto, ser sempre inserida em um contexto.
- II. Desenvolvimento da Competência Comunicativa: as atividades devem ter como foco o desenvolvimento da habilidade de fala.
- III. Inclusão do aluno como co-enunciador: o aluno deve ter possibilidade de criar/recriar/negociar/apropriar-se do sentido que se constrói no evento comunicativo;
- IV. Interrelacionar outras habilidades e ações: a habilidade de falar deve ser trabalhada a partir do diálogo com outras habilidades.

### 3 METODOLOGIA

Passamos então à definição da nossa metodologia de análise, da justificativa da escolha do *corpus* e do recorte, assim como a uma definição dos critérios que serão utilizados.

---

<sup>10</sup> “Na comunicação, entretanto, raramente se utiliza separadamente uma única habilidade por vez e o seu uso pode ser simultâneo ou integrado.” [Tradução nossa]

<sup>11</sup> “Para interagir em língua estrangeira não é suficiente alcançar uma competência linguística que permita compreender e produzir textos o mais corretos possível nos aspectos morfossintáticos, lexicais fonológicos e de coerência e coesão. O estudante deverá também desenvolver uma competência sócio-pragmática que lhe permita selecionar as formas que considera mais apropriadas ao contexto sócio-cultural do evento comunicativo e ainda de organizar o discurso no modo mais eficaz para alcançar os seus fins pragmáticos.” [Tradução nossa]

Inicialmente, esta pesquisa se qualifica como sendo qualitativa (SIMÕES; GARCIA, 2014), de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 2006) e aplicada (BARROS; LEHFELD, 2000 apud VILAÇA, 2009). Diferentemente do padrão quantitativo e do positivismo, essa pesquisa se dará a partir da concepção da ciência como sendo social, cultural e historicamente definível, sendo empreendida por sujeitos igualmente sócio-históricos.

De caráter indutivo, buscaremos levantar hipóteses maiores a partir da análise interpretativista de um *corpus* mais reduzido. Por ser uma pesquisa aplicada, temos aqui a intenção de produzir conhecimento para a aplicação de seus resultados em outros contextos. Nossa intenção não é a de realizar apenas uma mera descrição dos dados, mas a construção de conhecimento que possa ser direta ou indiretamente aplicado a outras análises.

Para efeito didático de organização e descrição das atividades, nos valeremos de alguns princípios da pesquisa quantitativa (SIMÕES; GARCIA, 2014), diretamente relacionados à quantificação numérica das atividades analisadas.

### 3.1 ESCOLHA DO CORPUS: ALGUMAS JUSTIFICATIVAS

Para este artigo, elegemos como *corpus* de análise o livro *Chiaro! A1*. Segundo as informações da editora, o livro foi lançado em 2010 e apresenta duas linguistas italianas como suas autoras: Giulia de Savorgnani e Beatrice Bergero. Há ainda a inclusão de outros sete consultores linguísticos, que não serão aqui detalhados por entendermos que, em última análise, as escolhas e a organização do livro couberam apenas às duas autoras já citadas.

Partimos do entendimento de que o *corpus* de análise desta pesquisa deveria ser um LD, dada a sua importância sócio-cultural e, de certa forma, hegemônica no ensino de LE. Sobre o LD em específico que escolhemos para nosso *corpus*, pesa o fato de ele ter sido elaborado por uma das principais editoras (*Casa Editrice*) no que diz respeito a livros de italiano para estrangeiros – a saber, *Alma Edizioni*, situada em Roma, Itália. Entendemos que há outras editoras<sup>12</sup> e outros livros da mesma editora<sup>13</sup> que poderiam igualmente ser objetos de estudo neste caso, mas, por adequação ao espaço de que dispomos, precisamos nos ater a apenas um deles. Tal escolha segue, portanto, o critério de ser editado por uma das editoras de maior importância dentre as que oferecem livros didáticos para o ensino de italiano para estrangeiros, bem como a observação de ser um dos materiais mais difundidos da referida editora.

### 3.2 DESCRIÇÃO DO CORPUS

A partir da autoapresentação do livro (assinada pelas autoras e pelo editor, não identificado no livro), são oferecidas as seguintes características ao livro *Chiaro! A1*, resumidas e elencadas a seguir:

- a) Estrutura ágil e objetiva, em um curso eficaz e acessível;
- b) Objetivo de possibilitar ao estudante gerenciar em italiano as principais situações comunicativas cotidianas;
- c) Organização de acordo com o QCER;
- d) Exercício gradual das quatro habilidades previstas pelo QCER;
- e) Atenção particular à comunicação e à interação em classe;
- f) Textos autênticos e áudios alegres que oferecem aos estudantes numerosas ocasiões de confronto oral em dupla ou em grupo em situações comunicativas encontráveis na vida real.

<sup>12</sup> Citamos as seguintes, por sua representatividade: Edilingua (<http://www.edilingua.it>), Guerra Edizioni (<http://www.guerra-edizioni.com/>) e Loescher (<http://www.loescher.it/>).

<sup>13</sup> Como: *Domani I*; *Nuovo Espresso I*; *Canta che ti passa*; *Parla com me*.

Os dados apresentados pelo livro servirão como base para avaliarmos as atividades de produção oral que o livro oferece, bem como os pressupostos da Abordagem Comunicativa. Adotamos aqui um *princípio de coerência*: as atividades do livro devem estar de acordo com a descrição do livro e de pesquisas da área<sup>14</sup>.

Por fim, o livro é organizado em dez unidades didáticas, com acréscimo de outras dez discussões culturais, três testes de autoavaliação e dez capítulos exclusivos para os exercícios referentes a cada unidade didática.

Para o desenvolvimento das análises, optamos por escolher apenas três das unidades didáticas que compõem o material, observando em cada uma apenas as atividades de produção oral. Na tentativa de observar o *corpus* sob diferentes perspectivas, elegemos a primeira, a última e a quinta (intermediária) unidade, buscando investigar o referido “percurso gradual” a que a autoapresentação se refere.

### 3.3 DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS ANALISADAS

As unidades analisadas compreendem, a nosso ver, um percurso possível de análise não apenas do LD em si, mas de qualquer pesquisa de caráter qualitativo. Ao analisar o início, o fim e uma outra posição intermediária, ~~nós~~ é possível identificar uma possível progressão no *corpus*, além de permitir uma sua observação longitudinal. Conforme já mencionado, nosso estudo será baseado nas unidades de número 1, 5 e 10<sup>15</sup>.

#### 3.3.1 *Unidade 1*

Unidade inicial do livro, apresenta dezesseis atividades com subdivisões, totalizando trinta e cinco atividades individuais. Destas, apenas sete são definidas como atividades “de fala”; somente quatro trabalham a fala junto a outra habilidade.

#### 3.3.2 *Unidade 5*

Unidade intermediária de nossa análise, apresenta treze atividades com subdivisões, totalizando vinte atividades individuais. Destas, somente quatro são definidas como tendo foco na habilidade de fala; nenhuma delas em diálogo com outra habilidade.

#### 3.3.3 *Unidade 10*

Unidade final, apresenta quinze atividades, também subdivididas, totalizando trinta e uma atividades. Destas, apenas quatro se apresentam como atividades de fala, sendo uma em diálogo com outras habilidades.

### 3.4 METODOLOGIA UTILIZADA PARA AS ANÁLISES

Diversos são os possíveis critérios de análise para esta pesquisa. Há algumas importantes pesquisas desta natureza<sup>16</sup> (DIAS, 2009; ROMANELLI; CASINI, 2011; SILVA, 2010) e algumas iniciativas que devem ser consideradas. Dentre elas, citamos as de Dias (2009), Tilio (2006; 2008; 2012), Vilaça (2009; 2010) e Biral (2000).

Apesar de reconhecer a qualidade e pertinência das iniciativas supramencionadas, optamos por não analisar nosso *corpus* a partir de nenhuma delas, estabelecendo um critério próprio para nossa análise, por entender que, ainda que relevantes ao tema, os critérios

<sup>14</sup> Barbara D'Annunzio [2010?], linguista italiana, estabelece três critérios para a avaliação de livros didáticos. Dentre eles, o primeiro é o da coerência, com a observação da coerência interna entre a descrição do livro e a sua realização. Em seu Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità produttive (20xx) são também oferecidas algumas atividades para uso em sala de aula que visem ao desenvolvimento das habilidades produtivas. Uma vez que a descrição e sugestão de atividades para a sala de aula aumentaria sobremaneira o corpo deste texto, optamos por não inclui-las aqui.

<sup>15</sup> Uma análise individual da unidade 10 já foi feita em outro texto a ser publicado, a partir de uma perspectiva diferenciada; são, por assim dizer, dois textos diferentes.

<sup>16</sup> Indicamos especialmente a leitura de Silva (2010), por apresentar um panorama detalhado a respeito da pesquisa sobre LD no Brasil.

já utilizados não se adequam ao *corpus* de que dispomos. Uma análise nestas condições revelaria não uma interpretação qualitativa dos dados, mas uma incoerência metodológica de nossa parte.

Portanto, a partir do diálogo com outras pesquisas, escolhemos os seguintes critérios para a análise de nosso *corpus*:

- a) Coerência entre a autoapresentação do livro e a realização das atividades de produção oral.
- b) Adequação à proposta do QCER.
- c) Adequação aos pressupostos da Competência Comunicativa.

Estes serão, portanto, nossos critérios de avaliação, segundo os quais investigaremos o *corpus* desta pesquisa.

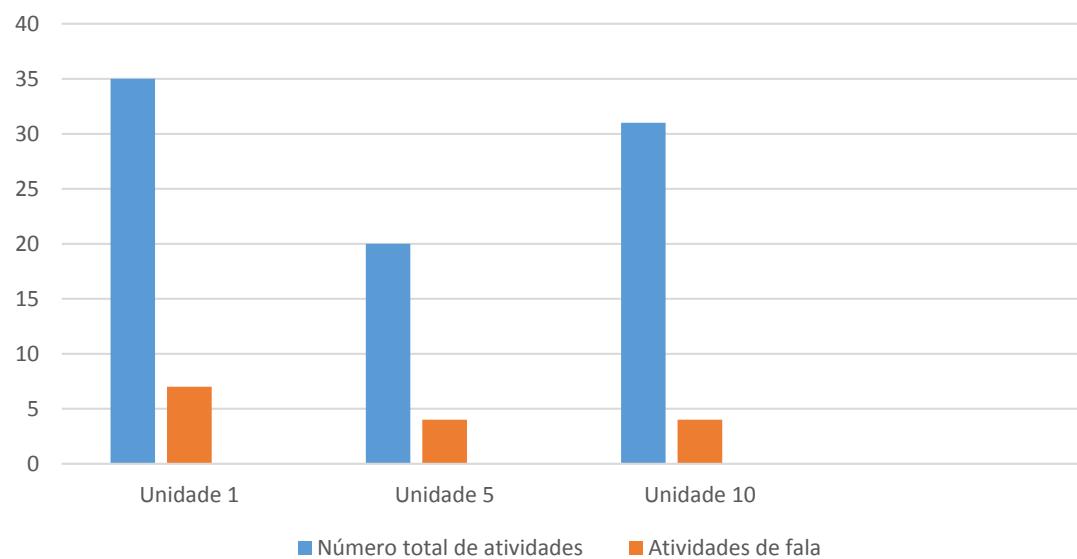
#### 4 ANÁLISES

##### 4.1 COERÊNCIA ENTRE A AUTOAPRESENTAÇÃO DO LIVRO E A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL:

Após a descrição das unidades feita na seção 3, podemos agrupar as atividades da seguinte forma:

**Gráfico 1:** Quantitativo de atividades

**Quantitativo de atividades**



**Fonte:** elaborado pelos autores

A simples leitura do gráfico já indica que as atividades que trabalham a produção oral dos alunos estão em número bastante reduzido em relação ao total de atividades. É possível identificar que, de fato, o trabalho com a produção oral é relativamente pouco, se comparado numericamente. Muito embora esta pesquisa não tenha um viés quantitativo, entendemos que o número reduzido de atividades de produção oral representa uma também reduzida preocupação efetiva com esta habilidade – por consequência, representa também uma oferta reduzida de eventos comunicativos que possam oferecer ao aluno a possibilidade de comunicar-se em LE e ter acesso a diferentes eventos comunicativos.

Desta forma, identificamos uma primeira incoerência em relação ao exposto nos itens (b) e (e) da apresentação feita pelo livro e descrita na seção 3.2. A título de exemplificação: na unidade 10, a representatividade das atividades de produção oral beira a dez por cento; não se justifica, portanto, a característica apresentada de o livro se basear em situações comunicativas e de ter especial atenção

à fala e à interação. Mesmo em uma realidade de grande eficácia das atividades de produção oral, seu número reduzido compromete seu alcance. Além disso, algumas atividades definidas como comunicativas não fazem jus ao seu papel. É o caso de atividades como (3.a), (3.b) e a (5.a) na unidade 10: na primeira, são apresentados quatro desenhos relativos a cada uma das estações do ano, pedindo ao aluno que as correlacione com uma tabela contendo os nomes das estações; na segunda, pede-se ao aluno que faça uma lista das cores, sabores e sons que ele associa a cada uma das estações; na última, é apresentada uma lista de “perguntas úteis” que o aluno deve memorizar para utilizar futuramente.

Em diálogo com os conceitos apresentados na seção 2, vemos que não há uma preocupação com a criação de um evento comunicativo que possa subsidiar a produção oral, assim como inexiste um contexto de fala. As atividades são apresentadas sem nenhuma informação prévia e, de certa forma, permanecem desconectadas da proposta do livro em si. Como resultado desta análise, identificamos que algumas atividades, ainda que se digam comunicativas, pertencem a outro nível de abordagem linguística.

Em relação ao item (f), a unidade 1 apresenta apenas um texto autêntico<sup>17</sup>, em um universo de trinta e cinco atividades propostas. A unidade 5 apresenta dois deles, num universo de vinte atividades. Para a unidade 10, são apresentados cinco textos, de um total de trinta e uma atividades. Todos eles, entretanto, são adaptados ou criados para o livro. Mais uma vez, identificamos que a autodescrição do livro não é coerente com sua organização, não havendo uma estreita correlação entre a teoria que subjaz ao livro e a prática que o configura.

De acordo com o primeiro critério de avaliação de nosso *corpus*, há uma série de inconsistências que se evidenciam. Tais inconsistências comprometem, parcialmente, o processo de ensino-aprendizagem da LE em questão. Mais do que isso, o apresentam de forma parcial, fragmentada, permeada de obstáculos a serem superados e demandando um maior esforço e tempo por parte dos alunos, tendo em vista que ao realizarem atividades improdutivas no que diz respeito à comunicação, à “troca de mensagens eficazes” (BALBONI, 2002, p. 55), os alunos distanciam-se do fim último (e ao mesmo tempo primeiro) da língua: a comunicação.

#### 4.2 ADEQUAÇÃO À PROPOSTA DO QCER

O item (c) da descrição do livro indica que ele é organizado de acordo com os pressupostos do QCER (detalhados na seção 2.2). Sem dúvidas, a adequação de um material a uma premissa generalizante faz com que, ao menos em teoria, os diferentes materiais possuam características que os aproximem uns dos outros e desta orientação inicial – o QCER. Uma primeira indicação a respeito da correlação entre o livro e as premissas do QCER deveria constar já em sua apresentação. Em outras palavras, mais do que apenas afirmar que “o livro é organizado de acordo com o QCER”, é preciso apresentar em quais pontos o LD estaria de acordo com o nível em questão (A1). Apesar disso, não há nenhuma outra referência direta ao QCER além de dizer que “[...] le raccomandazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento trovano in Chiaro! A1 uma concretizzazione coerente”<sup>18</sup> (SAVORGNANI; BERGERO, 2010, p. 3). Não se argumenta, por exemplo, sobre o que seja esta referida “coerência”.

Outra premissa do QCER diz respeito ao fato de que “[...] a descrição [da língua] também compreende o contexto cultural onde se situa a língua” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 1). Cada unidade traz ao final uma página de “Culture a confronto”<sup>19</sup>, em que é exposto algum tópico da cultura italiana e pede-se que o aluno a compare com a de seu país. Tal “inclusão” de cultura não tem ligação com o tema da unidade: na unidade 1, com tema “Estudo Italiano” e abordagem inicial de apresentação, o elemento de cultura apresentado são as regiões da Itália e o que as representa (a moda representa Milão, por exemplo); na unidade 10, cujo tema é “Finalmente é sexta-feira！”, são abordadas viagens, se apresentam bilhetes de transporte na Itália.

<sup>17</sup> Não é objetivo desta pesquisa a discussão acerca do conceito de “autenticidade” no contexto de LE. Sugerimos, dentro do contexto italiano, a leitura de Mauro (2014).

<sup>18</sup> “[...] as recomendações do Quadro Comum Europeu de Referência encontram em Chiaro! A1 uma concretização coerente” [Tradução nossa]

<sup>19</sup> “Culturas em confronto” [Tradução nossa].

Outro ponto questionável é a visão estereotipada de cultura. Ainda na última unidade, argumenta-se que “todos os italianos viajam de trem” e há um estímulo ao aluno para dizer como se viaja em seu país. Pouco importa se este italiano que supostamente viaja de trem está em Roma, na Sardenha ou na Sicília (as duas últimas são ilhas). Uma visão de cultura monolítica que não representa a multiplicidade cultural da Itália. Entretanto, como nossa análise não é destinada a contemplar uma discussão sobre “cultura”, não abordaremos a questão, deixando-a para futuros trabalhos.

Em diálogo com o exposto na seção 2.4 a respeito do uso situado da língua e da importância do contexto, percebemos haver outros pontos de incoerência. Exemplifiquemos melhor. Na unidade 1, são apresentadas as seguintes atividades: (i) saudar um companheiro de classe, (ii) apresentar-se a um colega de classe, (iii) simular ser uma figura conhecida de outra nacionalidade, (iv) perguntar a alguém como se chama, (v) fazer perguntas seguindo as fórmulas indicadas, (vi) em dupla, adivinhar o número escolhido pelo outro participante e (vii) dizer o número do próprio telefone. Ao analisar estas atividades, percebemos que nem sempre há um contexto que ligue a fala a um evento comunicativo. A atividade (v), embora indicada como de produção oral, possui uma estrutura notadamente de leitura, uma vez que o aluno deve ler uma lista de frases e apenas repeti-las – não há, entretanto, a indicação de quando o aluno poderia/deveria utilizar uma ou outra frase, nem a simulação de um evento comunicativo que o colocasse na posição de escolher as frases e negociar os significados de acordo com o contexto e o seu interlocutor.

Por outro lado, as atividades oferecidas demonstram estar de acordo com as indicações para o nível, possibilitando efetivamente ao aluno que ele seja “[...] capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc” (CONSEJO DE EUROPA, 2002 p. 26). As situações de interação oral também se mantêm, configurando-se como mais um ponto de concordância e coerência com o QCER e, em parte, com a própria Competência Comunicativa.

#### 4.3 ADEQUAÇÃO AOS PRESSUPOSTOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Nas discussões referentes aos outros critérios, já expusemos alguns indícios do tratamento que é dado às atividades indicadas como sendo comunicativas. A partir deles, pretendemos aprofundar a argumentação sobre estas atividades, observando a sua eficácia.

No item anterior, explicitamos as sete atividades de produção oral pertencentes à primeira unidade. A partir de Balboni (2002) e Maingueneau (2004), observamos que para que haja comunicação deve haver uma eficácia na troca de mensagens, entendidas não como frases isoladas, mas como mensagens que se trocam em um evento comunicativo contextualizado, em que os interlocutores negociam e, juntos, produzem significação ao que se fala. De acordo com a teoria que utilizamos e que norteia ela mesma o LD, as atividades da unidade 1 não possuem as características de um evento comunicativo, visto que falta a elas uma contextualização que as inclua em uma cena comunicativa. Também faltam elementos que as configurem como textos, com mensagens significativas: em (iii), ao trabalhar a simulação de o aluno ser uma pessoa estrangeira para que alguém adivinhe, o que se faz, em última análise, é um exercício lexical de recordação dos vocábulos gentílicos aprendidos. O que faz com que a atividade se defina como de produção oral se configure apenas no fato de se verbalizar os vocábulos; mais do que isso, eles precisam ser lidos, memorizados e recordados. Outro ponto de crítica é o fato de as palavras serem apenas repetidas, o que faz delas palavras memorizadas e utilizadas de forma isolada, faltando-lhes contextualização e maior utilização da língua (com, por exemplo, um período sendo construído).

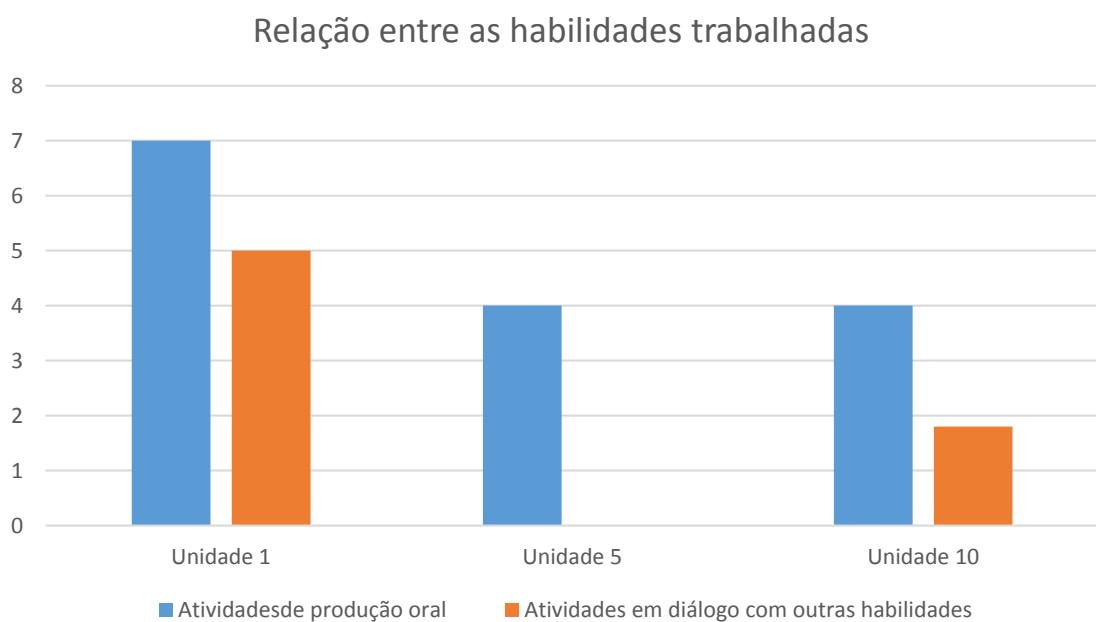
Retomamos De Luchi (2014, p. 1): “[...] o evento comunicativo, segundo o modelo proposto por Dell Hymes (1972), é de natureza complexa e requer a co-construção e negociação do significado por parte dos interlocutores”. A partir das atividades da unidade 10, identificamos que não há uma construção conjunta de significados na LE. A atividade (3.a) apresenta, conforme já dito, desenhos representando as estações do ano e uma tabela para correlacioná-las aos desenhos. Não existe, portanto, nenhuma construção de significados; em verdade, não existe nem mesmo uma atividade de produção oral sendo desenvolvida, considerando-se a natureza da atividade.

Das proposições de Richards (2006, p.4), evidenciam-se mais uma vez que parte das atividades de produção oral do LD não estão de acordo com a proposta pedagógica que o norteia, bem como do QCER e da Competência Comunicativa. Enquanto este autor

define que elas devem fazer com que o aluno seja capaz de “saber como produzir e entender diferentes tipos de texto (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas e diálogos”, a produção oral das unidades analisadas faz com que o aluno consiga apenas reproduzir os modelos ofertados, tendo dificuldade para apropriar-se da língua e utilizá-la de forma eficaz e significativa em outros contextos.

Angelino (2000, p.148) vai defender ainda que “[...] na comunicação, entretanto, raramente se utiliza separadamente uma única habilidade por vez e o seu uso pode ser simultâneo ou integrado”. Em confronto com as unidades, entretanto, o que se configura demonstra que, das atividades de produção oral, poucas estão em diálogo com outra habilidade, como expresso no gráfico a seguir:

**Gráfico 2:** Relação entre as habilidades trabalhadas



**Fonte:** elaborado pelos autores

A unidade 5 não apresenta nenhuma atividade de produção oral que seja elaborada em diálogo com outras habilidades. Isso representa que não há uma preocupação efetiva com um trabalho que considere as habilidades como sendo interligadas e demonstra, indiretamente, que a pertinência do material em relação ao QCER não é constante.

Por fim, das quatro características que definimos como básicas para a elaboração de atividades de produção oral elencadas em 2.5 (retiradas dos teóricos abordados), evidenciamos que elas nem sempre são consideradas na elaboração das atividades. O item IV levanta a necessidade do trabalho integrado das habilidades linguísticas e, como analisado, há uma unidade inteira (a quinta) elaborada sem que as atividades de produção oral sejam integradas a outras habilidades. Além disso, quantitativamente, a produção oral tem poucas atividades quando consideramos o número total de atividades que compõem a unidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os LD de LE possuem, ainda hoje, um papel central e privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. São eles mesmos, por vezes, o próprio método de ensino em si, única fonte de acesso à LE. Ainda assim, pouca atenção é dada às pesquisas sobre o LD (SILVA, 2010), fazendo com que um importante ator do cenário educacional permaneça sem ter a reflexão profunda que lhe seria necessária. Na tentativa de normalizar e organizar o ensino de LE, o *Consejo de Europa* estabeleceu diretrizes que pudessem nortear o processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa, o QCER, pretendia ser um marco no ensino das línguas da Europa. Apesar de seus esforços e iniciativas, expusemos brevemente que os LD não seguem totalmente a linha teórica do QCER, o que se configura como uma falha na elaboração das atividades e do livro em si.

Na mesma linha seguem as atividades de produção oral. Embora apoiados numa *Abordagem Comunicativa* e com a intenção de desenvolver a *Competência Comunicativa* dos aprendizes, o que percebemos é uma incoerência teórico-prática: nem todas as atividades de fala eram de fato atividades de fala; das que eram, algumas mostram-se ineficazes para os objetivos a que se propõem.

Ao mesmo tempo, a descrição que o livro apresenta de si é permeada de incoerências quando a confrontamos com as atividades propostas. Parte daquilo que o livro defende não se efetiva nas unidades didáticas, expondo um problema metodológico na composição do LD.

Desta forma, o que expusemos neste artigo diz respeito a uma breve análise, inicial, de um LD em específico de língua italiana, tentando demonstrar um procedimento de análise que pode orientar outras análises necessárias. Nossa intenção não é a de apenas criticar o *corpus* e expor suas falhas, mas indicar, a partir da análise de seus elementos, um caminho que possa ser útil tanto para a crítica quanto para a elaboração de atividades de produção oral e, em certa medida, de LD.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6.ed. Campinas, SP: Pontes,2010.
- \_\_\_\_\_. *Lingüística aplicada-ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.
- ANGELINO, M. *Lo sviluppo delle abilità produttive*. In: DOLCI, R.; CELENTIN, P. *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci Editore, 2000. p. 148-167.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALBONI, P. *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Torino, 2002.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica*. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BORNETO, C. S. *C'era una volta il metodo. Tentenze attuali della didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci Editore, 1998.
- CASINI, M. C.; ROMANELLI, S. *Lo stato della ricerca universitaria nell'ambito dell'italianistica in Brasile*. Revista de Italianistica da USP, São Paulo, n. 22, p. 6-24, 2011.
- CONSEJO DE EUROPA. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo, 2002.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Org.). *O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- D'ANNUNZIO, B. *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità produttive*. Università Ca' Foscari, [2010?]. Disponível em: <<http://bit.ly/1z8Lggb>>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- DE LUCHI, M. Osservare e riflettere sulla comunicazione in italiano L2 e LS. *Bollettino Itals*, Anno 12, n.56., nov. 2014. Disponível em: <<http://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/deluchi.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

DIAS, R. *Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE)*. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Org.). *O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics selected readings*. Philadelfia: Harmondsworth/ Penguin, 1972. Disponível em <<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAURO, L. R. *Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.47, n.1, p.91-117, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, F. D. de. *Abram seus livros... o discurso sobre diferença nos livros didáticos*. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas*. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SAVORGNANI, G; BERGERO, B. *Chiari! A1*. Alma Edizioni, Roma: 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação* [online], n.11, p.5-16, maio-ago./1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

SILVA, R. C. da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.207-226, 2010.

SIMÕES, D. M. P.; GARCÍA, F. (Org.) . A pesquisa científica como linguagem e práxis. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

TILIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 2006. 258f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica- Rio, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, p. 117-144, 2008.

\_\_\_\_\_. *The role of coursebooks in language teaching*. In: IARTEM BRASIL 2012 - International Association for Research on Textbooks and Educational Media, 2013, Curitiba. Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. Curitiba: NPPD, UFPR, 2012. v. 1. p. 462-470

VILAÇA, M. L. C. A Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. 16, p. 51-60, 2012.

\_\_\_\_\_. *Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino, percepção*. 2009. 251f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

\_\_\_\_\_. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, n.32, jan./mar. 2010.

**Recebido em 19/10/2015. Aceito em 09/12/2015.**

## RESENHA / REVISIÓN / REVIEW

ISQUERDO, Aparecida Negri; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.* v. VII. Campo Grande: UFMS, 2014. 525p.

Raphael Marco Oliveira Carneiro\*

Guilherme Fromm\*\*

Universidade Federal de Uberlândia

O Grupo de Trabalho (GT) de Lexicologia, Léxicografia e Terminologia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) publica desde 2001 a série *As Ciências do Léxico: Léxicologia, Léxicografia, Terminologia*<sup>1</sup>. Trata-se de uma obra coletiva que busca divulgar os estudos realizados tanto por membros do grupo, os quais são pesquisadores nacionalmente reconhecidos, quanto por pesquisadores estrangeiros. Juntamente com Aparecida Negri Isquierdo, os volumes da coleção já contaram com a organização, em ordem cronológica, de Ana Maria Pinto Pires de Oliveira, Maria da Graça Krieger, Ieda Maria Alves, Maria José Bocorny Finatto, Lidia Almeida Barros e Maria Cândida Trindade Costa de Seabra. Em 2014, o sétimo volume da série, organizado por Aparecida Negri Isquierdo e Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (Editora UFMS, 525p.) veio a público para compor mais um capítulo da história das ciências do léxico no Brasil.

Os capítulos da obra aqui resenhada, assim como dos outros volumes da coleção, estão agrupados dentro das três áreas de concentração de pesquisas do GT, quais sejam, Léxicologia, Léxicografia e Terminologia. Dez capítulos constituem a seção destinada à Léxicologia, cinco à Léxicografia e treze à Terminologia, totalizando 28 capítulos. Dada a grande quantidade de capítulos, está além do escopo desta resenha visitar cada um deles. Por isso, comentaremos a seguir aqueles que, do nosso ponto de vista, contribuem para um melhor entendimento de aspectos pertinentes às diferentes formas com que o objeto de estudo *léxico* é recortado pelas diferentes áreas. É claro que cada um dos estudos que compõem a obra merece a devida atenção do leitor; a seleção por nós realizada deve ser vista apenas como uma necessidade imposta pelo escopo da resenha.

---

\* Mestrando em Linguística e Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), no âmbito do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Conta com fomento para pesquisa da CAPES. E-mail: raphael.olic@gmail.com.

\*\* Professor Adjunto do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: guifromm@ileel.ufu.br.

<sup>1</sup> É possível ter acesso às capas e aos sumários dos sete volumes da coleção As Ciências do Léxico no seguinte endereço eletrônico: <<http://150.164.100.248/gtlexNovo/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

Para fornecer uma visão geral dos temas tratados na obra, trazemos a seguir, resumidamente, o conteúdo de cada seção de acordo com as organizadoras. No tocante à Lexicologia, há estudos que exploram marcas culturais no léxico em relação à tradução juramentada e em relação a ditos populares; criações neológicas na linguagem midiática; relação entre neologia e ludicidade no português brasileiro; nomes próprios de pessoas vistos em uma perspectiva socioantroponímica e na sua relação com a cognição e a identidade do falante; nomes próprios de lugares, enfocados, tanto na relação entre hidronímia e história e entre toponímia e africanismos, quanto no que diz respeito a uma prática interdisciplinar para o estudo da toponímia; bem como um estudo que aborda a relação entre léxico e estilística (ISQUERDO; DAL CORNO, 2014).

Em relação aos estudos lexicográficos, o leitor encontrará os seguintes trabalhos: estudo etimológico com base em duas edições do Dicionário Houaiss em interface com o *Dictionnaire Étymologique Roman*; a questão das colocações em dicionários de língua portuguesa e de língua italiana; trabalhos que disseminam produtos lexicográficos já concluídos, como o Dicionário Multilíngue de Regência Verbal e o Dicionário Histórico do Português do Brasil; e o projeto de um dicionário, ainda na fase de elaboração, de expressões idiomáticas com fins pedagógicos (ISQUERDO; DAL CORNO, 2014).

Os estudos reunidos na seção dedicada à Terminologia versam sobre Socioterminologia, além dos seguintes temas: unidades terminológicas complexas com formativos preposicionados; identificação de elementos conceituais presentes no texto definitório em dois tipos de definição (canônica e pragmática); combinatórias lexicais em textos especializados; questões de terminologia comparada em uma obra literária; glossário de termos de feiras de negócios; terminologia das ciências em livros didáticos e os desafios para os terminológos; base terminológica de combinatórias lexicais especializadas para tradutores; formação do conceito em linguagens especiais; direcionamentos para a terminografia tendo em vista informações terminológicas de caráter mais amplo e eficiente; produtividade da valéncia verbal na análise de unidades fraseológicas e estudo terminológico na área da religião espírita (ISQUERDO; DAL CORNO, 2014).

Após a apresentação das organizadoras do volume, segue a seção destinada à Lexicologia, dentro da qual destacamos o capítulo de Giselle Olivia Mantovani Dal Corno e Odair José Silva dos Santos, intitulado *Expressões Idiomáticas e a Relação entre Língua, História e Cultura: Tropeirismo em Ditos Populares*. Esse estudo, por meio da análise de vinte ditos populares de base comparativa relacionados ao tropeirismo, como *mais gasto que fundilho de tropeiro*, coletados no *Dicionário Gaudério*, conduz um frutífero diálogo entre língua, história e cultura. Após apresentar a seleção das vinte expressões idiomáticas, os autores realizam uma revisão da literatura sobre fraseologismos e ditos populares incluindo a formação prototípica de expressões idiomáticas comparativas. Os autores mostram como a cultura e a história de uma região, mais especificamente do Rio Grande do Sul, repercutem no plano linguístico, principalmente na formação de ditos populares. Assim, o estudo em questão, apesar de não inovar teórica ou metodologicamente no modo como aborda o léxico, é uma contribuição importante para o entendimento de como o léxico, enquanto tesouro da humanidade, revela-se como um repositório da história e da cultura de um povo e se configura como elemento distintivo de sua constituição linguística e identitária.

Na seção dedicada à Lexicografia, Claudia Zavaglia, no capítulo intitulado *Dicionário Multilíngue de Regência Verbal: Delineamento, Padronização, Resultados*, apresenta resultados de um esforço coletivo de pesquisadores de diferentes universidades que atuam no grupo de pesquisa *Lexicologia e Lexicografia Contrastiva*, na produção do Dicionário Multilíngue de Regência Verbal<sup>2</sup> (DMRV). Após breve fundamentação teórica sobre regência verbal, com foco nos conceitos de verbo transitivo direto e indireto e intransitivo, a autora descreve a metodologia adotada para produção do dicionário com equivalentes em seis línguas, a saber, alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês. É uma obra composta por verbos preposicionados que geralmente causam dificuldades para tradutores e aprendizes de línguas. Uma das desvantagens do dicionário é que ele apresenta as unidades lexicais em contexto linguístico apenas em português, de modo que caso o consulente necessite de um exemplo em uma das outras línguas terá de recorrer a outras fontes. Mesmo com essa ressalva, é uma obra muito bem-vinda, que certamente auxiliará aqueles que dela necessitarem para realizar produções textuais nas línguas estrangeiras contempladas por ela.

<sup>2</sup>O referido dicionário foi publicado em formato impresso, em 2013, pela editora Disal, sob a organização de Claudia Xatara, Claudia Zavaglia e Rosa Maria da Silva; contém 1148 verbos.

Dentre os estudos apresentados na seção sobre Terminologia, destacamos o capítulo *Orientações para a Terminografia: das Teorias às Práticas em Busca de Amplitude da Informação Terminológica*, no qual Maria José Bocorny Finatto advoga pela ampliação de informações terminológicas contidas na microestrutura de verbetes, tendo em vista as diferentes perspectivas teóricas. Desse modo, a autora realiza uma revisão concisa das principais vertentes dos estudos terminológicos, como Teoria Geral da Terminologia, Teoria Comunicativa da Terminologia, Teoria Sociocognitiva da Terminologia, Socioterminologia e Terminologia Textual. Em seguida, apresenta exemplos de repertórios lexicais em que se observa como os pressupostos teóricos informam a microestrutura de verbetes, como ‘coração negro’, do *Glossário de Revestimento Cerâmico*, ‘câncer de mama’, do *Glossário de Oncmastologia*, e ‘abcesso’, do *Dicionário de Dermatologia*, todos eles produzidos com base em *corpora* textuais. A autora conclui que, o desenvolvimento de produtos terminológicos, bem como a qualidade das informações que os integram, estão intimamente relacionados aos recursos da Linguística de *Corpuse* do Processamento de Língua Natural. Mesmo não apresentando resultados de uma pesquisa específica, o percurso realizado neste capítulo oferece ao leitor uma visão ampla, ainda que concisa, do estado da arte da Terminologia e das práticas terminográficas no Brasil.

A obra aqui concisamente apresentada, assim como toda a coleção *As Ciências do Léxico*, é uma referência importante, senão obrigatória para os estudiosos do léxico no Brasil, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, uma vez que ela reflete o estado da arte das áreas de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia no país. A variedade dos estudos nela contidos revela a dinamicidade e o escopo da área, que inclui as mais diversas manifestações lexicais em inúmeros âmbitos da experiência humana em sociedade. Esperamos que os diferentes enfoques teórico-metodológicos adotados nos estudos que compõem esse volume possam suscitar inquietações em seus leitores, a fim de que novas pesquisas sejam desenvolvidas.

Recebido em 30/09/2015. Aceito em 19/10/2015.

ENTREVISTA/ ENTREVISTA/ INTERVIEW



ENSINO DE LÍNGUA,  
FORMAÇÃO DOCENTE  
E PESQUISA:  
UM DIÁLOGO COM  
JOAQUIM DOLZ\*

---

\* Esta entrevista foi concedida à Cleide Inês Wittke – Professora Adjunta na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atuando no Centro de Letras e Comunicação que realiza pesquisa de pós-doutoramento sobre a Formação Inicial e Continuada do Professor de Línguas, com base na Didática das Línguas e na Transposição Didática, na Universidade de Genebra sob co-supervisão do pesquisador e didatista Joaquim Dolz, durante a realização de sua pesquisa na Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE). E-mail: cleideinesw@yahoo.com.br.

O entrevistado, professor Joaquim Dolz, é membro e coordenador do Grupo de Pesquisa para Análise do Francês Ensinado (GRAFE) da Université de Genève (UNIGE), na Suíça, juntamente com o pesquisador Bernard Schneuwly. A presente reflexão, cujo objetivo é criar uma interação entre a realidade genebrina e brasileira no que tange ao ensino de língua e suas implicações, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada do professor, é produto do projeto de pesquisa intitulado: “Interface entre as teorias didática das línguas e transposição didática na formação inicial e continuada do professor de línguas”, aprovado e financiado pelo governo federal, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2015.

Professor e pesquisador na FPSE, na Universidade de Genebra, **Joaquim Dolz** foca seus estudos em temas como desenvolvimento da linguagem, dificuldades de aprendizagem, observação e análise de atividades didáticas, bem como na elaboração de material didático voltado ao ensino da produção escrita e oral, gêneros textuais e sequências didáticas, tendo, atualmente, interesse especial na formação de professores e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Dentre o vasto número de obras publicadas, destacamos dois livros produzidos em parceria com Bernard Schneuwly: *Gêneros orais e escritos na escola* (2004/2010) e *Des objets enseignés en classe de français* (2009) e também outros dois livros publicados no Brasil: *O enigma da competência em educação e Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*.

Dolz também é conhecido no meio acadêmico brasileiro, e na rede de ensino, em função de sua contribuição no Projeto nacional de escrita denominado “Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro”, cujo objetivo é orientar a produção escrita de diferentes gêneros textuais, a partir de sequências didáticas.

**Cleide Inês Wittke** - *Uma das maiores causas do fracasso no ensino da leitura e da escrita no contexto brasileiro está relacionado com a falta de periodicidade na prática de leitura. Até existem programas nacionais (e outros pontuais) que buscam incentivar o hábito da leitura, mas, infelizmente, eles surtem pouco efeito no contexto escolar, pois o aluno prefere outras atividades ao exercício da leitura. Gostaria que o senhor contextualizasse a realidade da Suíça, e mais especificamente de Genebra, sobre a questão do ensino da leitura, bem como apontasse sugestões que possam servir de norte ao ensino brasileiro, com vistas a incentivar o aluno a adquirir o hábito de ler. Enfim, como pode o professor, em especial o de línguas, criar dispositivos didáticos que despertem o interesse e o prazer pela leitura?*

**Joaquim Dolz**- Eu não sei se nós podemos falar da Suíça como um modelo para o Brasil. É complicado afirmar que ela seja uma referência, um parâmetro. Sendo assim, vou falar do problema da leitura de modo geral, dizendo que tanto na Suíça como no Brasil, é toda a comunidade e não somente a escola que pode facilitar o desenvolvimento da linguagem e da leitura de modo particular. É verdade que no Brasil existem problemas mais complexos do que na Suíça. Atualmente, aqui também existe muita preocupação com o ensino da leitura. Nos dois países as práticas sociais de leitura são muito diferentes em função das origens culturais dos alunos. Entendo então fundamental que toda a comunidade tome consciência da importância do papel social da leitura e não somente a escola.

Defendo isso porque quando os pais e a comunidade como um todo fazem uso frequente de diferentes tipos de textos, essa prática acaba desenvolvendo de modo mais natural a aprendizagem da leitura. Em contrapartida, quando há no ambiente familiar somente práticas culturais orais, sem muito contato com livros e demais textos escritos, com pouco incentivo à leitura, essa realidade acaba tornando mais difícil o trabalho com a leitura na escola.

Certamente, eu não pretendo fazer um juízo de valor sobre as práticas culturais diversas dos grupos sociais no Brasil ou na Suíça, mas como professor, acredito que tais práticas devam ser tomadas como referência porque o fracasso escolar está muitas vezes ligado ao fato de que a linguagem e as práticas da escola têm uma distância muito grande das práticas sociais do entorno dos alunos. Considero que tudo o que o governo do país realiza, promove, como é o caso da campanha para o desenvolvimento da leitura e da escrita, é de extrema importância. Particularmente, sou partidário do projeto da Olimpíada da Língua Portuguesa, pois esse é um programa que trabalha sobre a escrita para o desenvolvimento do letramento em geral. No meu entender, a escrita sempre mobiliza a leitura.

No caso do ensino da leitura na escola, o primeiro fator que considero importante é que seja assegurada a motivação dessa prática. A base de entrada na leitura deve ser efetuada a partir de um trabalho com projetos culturais que mobilizam livros, revistas e demais textos escritos. A leitura deve conseguir despertar o interesse dos alunos e, indiretamente, fazer com que as famílias se envolvam com o trabalho que, de diferentes maneiras, pode ser realizado de forma bastante criativa.

Em segundo lugar, é importante que o professor, ao preparar suas aulas, leve em consideração as diferenças de práticas de letramento existentes nas famílias de seus alunos e também na comunidade onde trabalha. Acredito que uma saída, um recurso para a escola esteja em ajudas e apoios particulares, através de intervenções e de regulações específicas, que tomem em consideração a

heterogeneidade do grupo de alunos. No caso específico do Brasil, país onde o analfabetismo funcional ainda é acentuado, em função do letramento limitado de grande parte da população, o professor deve considerar essa realidade histórica e organizar seu trabalho docente de modo que se ajuste ao contexto particular dessa cultura.

Em terceiro lugar, acredito ser bastante importante, e esse é um ponto de vista mais estritamente didático, que se tome em consideração o trabalho de planejamento do ensino. Primeiro, é necessário alfabetizar a aula para criar um ambiente propício às práticas de letramento. Alfabetizar, aqui, significa a presença constante de textos escritos e de livros na sala de aula. É fundamental que os alunos vejam a importância da escrita não somente através de livros, mas também na escrita em todos os lugares da sala. Os materiais são muito importantes para abrir as possibilidades de leitura, assim como as visitas às bibliotecas e aos lugares de letramento.

Outro elemento que considero muito importante é a diversidade textual. Acho que, atualmente, os professores trabalham excessivamente com e no texto narrativo. Há alguns gêneros textuais que recebem mais importância do que outros, pois os professores não trabalham suficientemente diferentes textos, tais como os textos para aprender, gêneros informativos, explicativos ou ainda a leitura de manuais. Também não abordam os problemas e os obstáculos particulares de diferentes gêneros textuais.

Todavia, no meu entender, aprender a ler é aprender uma diversidade de textos, uma vez que não se aprende com o ato de leitura de um único texto. Defendo que o professor deve identificar os obstáculos e as particularidades de diferentes textos, bem como os obstáculos e as particularidades enfrentadas pelos alunos na leitura desses textos.

Além disso, é preciso diversificar as ações de trabalho com a leitura, abordando diferentes estratégias para construir o(s) sentido(s) dos textos. Entendo que, se a motivação, o meio e o entorno se desenvolvem para favorecer o letramento, e mesmo assim o ensino não é bem sucedido, provavelmente, é o aspecto didático voltado ao trabalho da leitura e de estratégias de compreensão particulares que não estão muito bem desenvolvidos e precisam ser repensados. Na tese de Carla Messias da Silva<sup>1</sup>, ela observou as práticas dos professores no ensino da leitura, trabalhando com histórias em quadrinho. Com esse estudo, tomei consciência de que o trabalho proposto pelas professoras, cujas aulas a pesquisadora observou, é uma proposta que dá muito importância às dimensões, aos diferentes códigos das histórias em quadrinho, no entanto, os aspectos ligados à língua portuguesa, no que tange a questões linguísticas, foram limitados. As professoras trabalharam com vocabulário, com a compreensão do funcionamento da história em quadrinho e também com as imagens, mas não desenvolveram estudos sobre o uso da língua, nem sobre sua gramática.

Certamente, é difícil trabalhar corretamente com os textos multimodais que têm imagens, principalmente aqueles em que conteúdo e imagem não coincidem, exigindo que se faça uma articulação com os aspectos semióticos, mas defendo que se poderia trabalhar muito mais com aspectos ligados à língua portuguesa. Eu percebi que o trabalho proposto pelos professores no Brasil, para o final do primeiro ano, é uma atividade que aqui é desenvolvida bem mais cedo.

Nessas condições, acredito que uma reflexão sobre a progressão do objeto de ensino e do cronograma que se pode desenvolver nas primeiras etapas seja essencial para o ensino na rede brasileira. O meu conhecimento sobre a realidade do Brasil é limitado. É uma observação em contraste que eu pude observar comparando com as aulas ministradas na Suíça.

**Cleide Inês Wittke – Nesse sentido, qual é, na sua opinião, o papel dos Cursos formadores de línguas?**

**Joaquim Dolz** – Do meu ponto de vista, o problema da formação dos professores no Brasil, veja que essa também é uma visão geral, é que a alternância entre as práticas no meio escolar e a formação na universidade não está bem desenvolvida, pois ainda não se solidificou. No meu entender, foi uma boa medida no Brasil quando se passou a falar de profissionalização dos professores e a

<sup>1</sup> A tese intitula-se *O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores* e foi defendida em 2013, na Universidade Católica de São Paulo.

desenvolver a formação nas universidades. Mas eu não percebo nas universidades brasileiras – falo especialmente daquelas que pude visitar – um trabalho de acompanhamento das práticas.

Para mim, a formação profissional, a profissionalização, precisa articular muito bem a teoria e a prática. Nesse sentido, o trabalho concreto que os formadores de futuros professores podem desenvolver em suas aulas, às vezes já no retorno das primeiras práticas dos licenciandos, pode servir de fonte para reflexões e para o desenvolvimento de teorias e de conceitos operacionais sobre o exercício docente.

Entendo que as bases das Ciências da Educação são fundamentais, mas não são suficientes para a formação dos professores. Não basta comandar e orientar os futuros professores nas aulas, mas é necessário formar os professores especialistas para o acompanhamento dos alunos em formação e também dos professores universitários para trabalhar mais diretamente com as práticas do cotidiano docente.

Nossa formação de professores em Genebra é tripartida. Os futuros professores que atuarão no primário têm dez práticas de estágio de terreno (*temps de terrain*) durante a formação. E uma das partes importantes das práticas ocorre em reuniões tripartidas: entre o professor que acolhe o estagiário na escola, que nós consideramos um formador de terreno; o professor universitário, que visita, que se reúne com o estagiário, e o próprio formando. A avaliação é tripartida, pois são três vozes que falam das práticas, e há um retorno, uma planificação sobre os efeitos que elas produzem. Existe um acompanhamento das práticas pelo professor especialista e um trabalho coordenado entre o professor universitário e o professor de terreno, o profissional responsável por acolher o licenciando nas práticas docentes, aspecto que, para mim, é primordial.

Por outro lado, as bases, os fundamentos na Linguística, em Ciências da Educação e em Psicologia não são suficientes para a didática das línguas. O ensino e a aprendizagem das línguas, o trabalho concreto precisa de uma operacionalização dos conceitos que podem servir para o futuro professor nas suas práticas. Além disso, uma formação com alternância entre a teoria e a prática também é muito importante para que o formador universitário possa fazer reflexões e experiências, buscando elaborar teorias e conceitos de caráter operacional e úteis ao aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem. Enfim, a experiência com base nas práticas realizadas pelos acadêmicos consiste em um trabalho que pode servir para contextualizar e conceptualizar o que realmente se passa no terreno escolar sobre a prática da leitura e da escrita.

**Cleide Inês Wittke** – *Como vocês articulam os trabalhos realizados nas pesquisas e na formação docente?*

**Joaquim Dolz** – No que diz respeito às pesquisas, temos aquelas que são vinculadas à formação docente, mas temos pesquisas sobre a formação que estão sendo realizadas a distância. São dois eixos diferentes. Temos pesquisas de ação que estão ligadas à formação e temos pesquisas sobre a formação em que o pesquisador observa outros formadores universitários e professores do ensino obrigatório.

No nosso caso, a pesquisa denominada Formação de Professores em Didática do Francês (FORENDIF), voltada às práticas de formação, mesmo que haja situações em que alguns dos pesquisadores sejam observados no momento em que estejam realizando práticas de formação, sempre tomamos o cuidado para separar o formador do pesquisador. Por exemplo, quando eu sou observado por uma equipe que pesquisa sobre a formação docente, não sou eu quem analisa minhas próprias práticas. É verdade que alguns pesquisadores trabalham sobre a autoconfrontação, com base em técnicas ou modelos de pesquisa nos quais o formador analisa suas próprias práticas de formação. Não deixa de ser uma possibilidade interessante, mas, nas nossas pesquisas, separamos as práticas da formação com as práticas de pesquisa sobre a formação, tendo em vista assegurar uma distância maior entre os papéis desses dois agentes sociais: formador e pesquisador.

No exemplo específico da pesquisa do FORENDIF, nós observamos todos os centros de formação do professorado da Suíça de fala francesa. Trabalhamos sobre a escrita e não sobre uma amostra, ou seja, a partir de um *corpus* coletado ao longo de um trabalho de

um ano de pesquisa, realizado em sete instituições de ensino, o que gerou muito material a ser transscrito. Em várias dessas transcrições, foi possível observar relevância na alternância entre a teoria e a prática, já em outros casos, a alternância recebeu menor atenção.

**Cleide Inês Wittke** - *Ainda que o exercício da escrita seja um saber clássico no ensino de línguas e há mais de uma década, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 1999) orientam que o ensino de língua portuguesa deva ser realizado com base na prática da leitura e da escrita. De modo geral, o meio acadêmico brasileiro, no que tange à formação de seus professores, está em busca de alternativas para aperfeiçoar a qualidade desse ensino. Sabe-se que há importantes grupos de pesquisa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, como é o caso dos grupos GRAFE (Grupo de Pesquisa para Análise do Francês Ensinado), que se dedicam a estudar os processos de produção da escrita e seus efeitos na formação docente, no ensino de línguas. Relacionando o ensino da escrita com a modelização de gêneros textuais, o senhor poderia fazer um relato sobre os últimos experimentos que seu grupo de pesquisa tem realizado acerca do processo de escrita?*

**Joaquim Dolz** - São perguntas bastante amplas. Atualmente, temos três pesquisas importantes do nosso grupo. Uma chama-se os gestos do professor e trabalha com alunos que têm dificuldades na escrita (GRAFE-PROD). Trata-se de um grupo de sete pesquisadores que coletou material de trabalho sobre o ensino da escrita na primeira série, em vinte aulas diferentes. Em primeiro lugar, contrastamos as produções escritas dos alunos e pedimos aos professores que assinalassem os três alunos vistos como os melhores do grupo e também os três alunos considerados precários na habilidade da leitura e da escrita.

Para iniciar, observamos o efeito da utilização de uma sequência de ensino voltada à prática da escrita. O passo seguinte foi analisar o primeiro resultado obtido quando o professor trabalha com uma sequência, com a ferramenta sequência didática, e pudemos observar que todos os alunos apresentaram progresso, mostrando-se, portanto, como um resultado positivo. Já o progresso suficiente (o mínimo exigido no currículo) recebeu destaque e foi observado de modo mais detalhado, com vistas a entender o que se passa com a aprendizagem dos alunos assinalados com dificuldades escolares. Cabe destacar que esses alunos são indicadores importantes na nossa pesquisa, pois eles já partem com uma defasagem em relação aos melhores da turma; no entanto, no geral, o avanço é paralelo.

O que se pode observar ao final do processo de ensino é que parte dos alunos com dificuldade não consegue atingir as exigências curriculares, mas outros superam suas defasagens e atingem tais exigências. Sob essas condições, ainda que todos os alunos apresentem progresso, continua sendo mantida a diferença inicial entre os alunos com dificuldade, com defasagem na escrita, e os alunos melhores da turma. Dentre as vinte aulas assistidas, selecionamos cinco delas para observar e analisar as práticas concretas de ensino, com base nas sequências didáticas efetuadas. Ficamos surpresos com o resultado de nosso estudo, pois constatamos maiores diferenças entre os professores, ou melhor, entre os resultados obtidos pelos professores no ensino do que diferenças entre a aprendizagem dos alunos com e sem dificuldades na escrita.

No momento, estamos analisando a correlação, o tipo de intervenções efetuadas pelos professores e os resultados obtidos pelos alunos. Dentre as práticas dos cinco professores observados, o que ainda é uma hipótese e deve ser analisada com mais precisão, constatou-se que as práticas dos professores que conhecem melhor o gênero textual com o qual estão trabalhando, e também os professores que praticam um ensino explícito e falam, discutem com os alunos, obtêm melhores resultados na aprendizagem dos estudantes. Identificamos um problema: algumas vezes, os professores avaliam o texto escrito pelos alunos com uma série de indicadores, mas eles não discutem, não falam sobre os conteúdos do texto com seus alunos.

**Cleide Inês Wittke** – *Afinal, quais são os fatores que marcam as diferenças entre as aprendizagens dos alunos?*

**Joaquim Dolz** – Na maioria das vezes, para realizar o diálogo sobre o texto, acerca das especificidades e das particularidades do gênero, é necessário utilizar uma grade, uma pauta de avaliação, e não simplesmente dar o resultado, sem efetuar uma discussão. Certas vezes, tenho a impressão de que o professor não comprehende a tentativa de escrita do aluno. Considero que o diálogo

concreto sobre o texto escrito e também sobre os conteúdos desse texto são de fundamental importância e precisam ser trabalhados em aula.

Esse é um dos aspectos dessa pesquisa, mas a minha hipótese é que dois ou três fatores são primordiais, pois marcam a diferença entre os alunos, entre os professores que obtêm os melhores resultados e aqueles que não atingem boas aprendizagens. Os professores que utilizam a sequência didática apresentam melhores progressos junto à aprendizagem de escrita de seus alunos. O mais relevante não é que alguns dos professores conseguem que todos os alunos progridam, independentemente de terem ou não dificuldades na escrita, mas que os alunos com defasagens nessa prática conseguem atingir o nível suficiente, em conformidade com as exigências curriculares, frente à capacidade de ser expressar por escrito.

Esses aspectos são os seguintes, em primeiro lugar, os referidos profissionais praticam um ensino explícito, falam com os alunos permitindo que eles compreendam e quando o aluno encontra um obstáculo, eles regulam, ou seja, adaptam sua fala e suas intervenções, dando um suporte que permite a aprendizagem. É o que chamamos de gestos de regulação para superar as dificuldades concretas dos alunos. Em segundo lugar, eles conhecem melhor o gênero, praticam uma avaliação formativa, adaptando-se mais às dificuldades concretas dos alunos. Essa é a grande diferença observada, ainda que de modo provisório, nos resultados da prática dos professores que realizam intervenções e possibilitam um progresso mais significativo na aprendizagem dos alunos.

Digo isso com muito respeito aos professores de modo geral porque, em todas as aulas observadas, conseguimos ver que os alunos progridem. Mas o avanço desejado, permito-me dizer, é que todos os alunos cheguem às exigências mínimas da escola, sobretudo, nas aulas em que se pratica essa tripla ação, com intervenções explícitas, com regulações, com um trabalho mais importante de regulação com os professores e um melhor conhecimento do gênero para que facilite essas intervenções.

**Cleide Inês Wittke – Quais são os resultados obtidos com a pesquisa voltada à formação dos professores?**

**Joaquim Dolz** – Já a segunda pesquisa, que você conhece, é o estudo do grupo Formação de Professores em Didática do Francês (FORENDIF). Ela aborda sobre as práticas de formação e é muito importante por ser uma das primeiras pesquisas sistemáticas sobre a formação docente. Acredito que seja a única investigação sistemática significativa centrada no primeiro e no segundo ano e voltada a estudar como se forma professores. Seu foco está nas práticas docentes direcionadas à produção escrita e, nesse caso, os resultados são difíceis de serem representados em poucas palavras, porque é uma pesquisa bastante complexa e seus estudos ainda estão em andamento.

Levando em conta que se trata de uma pesquisa comprehensiva, estamos tentando entender como se trabalha para o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, de que modo funciona realmente a alternância, quais são os gestos profissionais do formador de professores e como se trabalha sobre os gestos dos professores. Quais são as ferramentas e os dispositivos usados na formação? Essa pesquisa é importante e já se pode ver que o balanço é positivo. O critério de estudo não se baseia na preocupação em dizer se a formação dos professores é boa ou não, mas compreender quais são os objetos da formação sobre os quais se trabalha na formação docente e também entender os gestos dos formadores de professores, observando como se organizam as intervenções nas aulas.

**Cleide Inês Wittke – Embora tenhamos autores pesquisando sobre o processo de ensino da produção oral, o trabalho com esse saber ainda é bastante recente na rede escolar brasileira e também é pouco desenvolvido na formação do professor de língua primeira/materna. Gostaria de saber se o ensino da produção oral é tratado com a mesma importância do da leitura, da escrita e da gramática. E como esse saber é construído na formação do professor de língua francesa?**

**Joaquim Dolz** – A nossa equipe trabalhou por muitos anos em uma pesquisa que produziu o livro *Para um ensino do oral: Iniciação de gêneros formais na escola*<sup>2</sup>, que eu escrevi juntamente com Bernard Schneuwly. A nossa posição de base é que o oral sempre esteve presente no fundamento dos currículos, mas ferramentas para o seu ensino bem como saber definições de quais são os objetos do ensino do oral, isso não estava claro. Certamente que o oral está sempre presente na escola e existem pesquisadores que trabalham sobre as interações na aula e também na linguagem do professor. Nesse sentido, defendemos que vale a pena os professores tomarem consciência das intervenções orais e do modelo do ensino do oral, pois esse saber é fundamental à vida do aluno e pode e deve ser ensinado nas aulas de língua.

Por outra parte, há muitos pedagogos e especialistas que atribuem demasiada importância às atividades de criatividade oral, como é o caso do teatro, de improvisações, mas a nossa posição é que devemos clarificar quais são os objetos que permitem um trabalho mais sistemático em aula, sem, no entanto, negar a importância da criatividade e do trabalho sobre a linguagem do professor e das interações da linguagem na aula.

Sempre defendemos que é extremamente necessário criar e experimentar sequências didáticas sobre gêneros formais orais nas aulas de francês. Sabemos que o filho de um advogado, por exemplo, por estar em um contexto em que a fala formal é valorizada, ele não terá problemas para aprender o desenvolvimento da argumentação oral formal, mas uma parte significativa dos alunos não traz essa valorização de casa e, nessas condições, se o professor não trabalhar de forma sistemática esse objeto em aula, boa parte dos alunos não vai aprender a fazer uso desse tipo de gênero.

Partimos do princípio de que o oral informal se desenvolve na escola infantil, também em interações no pátio da escola, nas imersões em práticas ordinárias da fala. Em contrapartida, o oral formal, os gêneros formais orais merecem um trabalho sistemático na escola, especialmente nas aulas de línguas.

**Cleide Inês Wittke** – *Mas professor, quais são os gêneros formais orais mais indicados para trabalhar em aula?*

**Joaquim Dolz** – Eles podem ser uma entrevista radiofônica, como esta que você está realizando agora, uma participação em um debate, uma exposição teórica, uma conferência, uma reportagem, também uma apresentação teatral, dentre outros gêneros orais formais que circulam socialmente. Nesse contexto e sob a perspectiva da engenharia didática<sup>3</sup>, formalizamos e elaboramos sequências de ensino sobre diferentes gêneros orais e sobre a leitura em público. Esse tipo de leitura é um gênero bem particular, uma vez que ele é a oralização do texto escrito e não uma expressão do oral espontâneo.

E a experiência com o ensino por meio de sequências didáticas de gêneros orais foi muito positiva. Defendo que as sequências didáticas bem elaboradas e bem trabalhadas em aula têm sua importância porque conseguimos, afinal, identificar as dimensões dos gêneros formais orais que merecem ser trabalhados na escola. A etapa atual do meu grupo de pesquisa consiste em trabalhar sobre a compreensão desses mesmos gêneros orais porque sabemos que os alunos passam muito tempo em frente da televisão e escutam muitos diálogos e falas diversas.

<sup>2</sup>Dolz refere-se à obra: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l' oral: initiation aux genres formels à l' école. ESF: Paris, 1998.

<sup>3</sup>O termo engenharia didática retoma sua origem na engenharia, cuja função é pesquisar e desenvolver mecanismos, produtos e ferramentas técnicas complexas, planejando formas sociais de trabalho. A engenharia diz respeito a processos e métodos de criação de soluções para problemas de diferentes setores sociais. Já a didática é uma disciplina de ação voltada a buscar soluções para problemas encontrados no processo de ensino e de aprendizagem.

A engenharia didática busca criar ferramentas para facilitar a aprendizagem, bem como orientar os gestos dos professores. Nesse contexto, as engenharias da leitura, do oral e da escrita concentram-se em formular, ajustar e efetuar estratégias voltadas tanto ao ensino da competência leitora, quanto da produção oral e escrita. A engenharia didática tem o objetivo de definir e lidar tecnicamente com tarefas dos alunos para aprender, de coordenar ações dos professores no processo de ensino e de elaborar dispositivos didáticos, estratégias que possam solucionar problemas encontrados no ensino de língua. (In: DOLZ, J. As atividades e os exercícios da língua: uma reflexão sobre a engenharia didática, no prelo)

Em uma experiência que uma professora realizou há dez anos atrás, ela observou, ou seja, deu-se conta de que, ao ouvir uma reportagem na televisão sobre os dinossauros, os alunos compreendiam parcialmente o conteúdo da mensagem expressa. Segundo ela, os resultados eram ainda mais frágeis do que na leitura de um texto escrito sobre os dinossauros. Explicamos esse fenômeno com base na noção de que os problemas de compreensão dos gêneros formais devem ser trabalhados em aula, uma vez que essa prática também auxilia na melhor compreensão de textos escritos, pois, em ambas as atividades, há um trabalho de compreensão da linguagem formal.

Atualmente, um grupo do Cantão do Valais que já trabalha comigo há certo tempo experimentou cinco ou seis sequências na escola primária sobre a compreensão do oral e os resultados têm sido muito produtivos. Paralelamente a essa experiência, outro grupo de professores de segundo ano do Cantão de Vaud, em Lausanne, também está trabalhando sobre a compreensão oral. Enfim, temos apresentado novidades na compreensão desse saber. Acho que vale a pena criar novas experiências. Insisto sobre o fato de que as inovações notadas não devem ser vistas como uma única possibilidade de ensino de compreensão do oral, da leitura, e da produção de textos. É uma possibilidade, dentre outras, mas sabemos que para alunos com dificuldades, o sistema que propomos, por meio de gêneros de texto e via sequências didáticas, geralmente traz bons resultados na aprendizagem dos alunos.

A prova é que, na Olimpíada de Língua Portuguesa, as sequências que os organizadores do projeto elaboraram também são muito bem acolhidas pelos professores. E na medida em que faço um salto para o Brasil, fazendo referência ao programa da Olimpíada, aproveito para reiterar o quanto os materiais escolares são importantes às práticas do ensino do oral, da escrita, mas principalmente da leitura. Se a Olimpíada de Língua Portuguesa deu bons resultados é porque os organizadores elaboraram materiais que são bem acolhidos pelas escolas e pelos professores. Além disso, a distribuição do material está ligada a um trabalho voltado à motivação por meio de concursos literários para os alunos, mas, sobretudo, direcionado a atividades de formação dos professores.

**Cleide Inês Wittke** – *Buscamos, hoje, no Brasil, formar um professor mediador, aquele que seleciona o objeto de ensino e, em conformidade com a estrutura sequencial e hierárquica das sequências de ensino, procura construir em parceria com o aluno o objeto ensinado, via aprendizagem. De forma resumida, se é que isso é possível, o senhor poderia traçar um perfil ideal do professor de línguas na perspectiva teórica da Didática das Línguas?*

**Joaquim Dolz** – Eu não gosto muito da ideia de um professor ideal, por isso não vou falar de professor ideal. Posso falar de um perfil de professores, ou seja, definir quais são as competências e as capacidades que todo professor deveria desenvolver para exercer com qualidade sua profissão. Acredito ser mais interessante abordar a diversidade, diferentes modelos de professores, do que falar de um professor ideal. E em um país tão grande como o Brasil, não é uma questão de fazer com que todos os professores sigam o mesmo modelo, o importante é ver aspectos que considero fundamentais à formação de um professor, no desenvolvimento da linguagem. Inicio minha fala fazendo referência a alguns elementos que destaco como fundamentais. Em primeiro lugar, antes de falar do professor, porque acho que é um erro começar a falar do professor ideal, pois o essencial é identificar quais condições são necessárias para que o trabalho escolar seja de boa qualidade. A meu ver, uns dos aspectos mais negativos no ensino brasileiro é que os professores trabalham com várias turmas. Não é somente a questão se o salário dá para sobreviver, o negativo está em trabalhar com inúmeras turmas, geralmente distintas, por muitas horas na semana, o que dificulta a elaboração de um bom dispositivo didático, um bom plano de ensino, e isso acaba afetando a qualidade do ensino e também da aprendizagem. Como vemos, não é uma questão de professor ideal, mas trata-se do fato de as condições objetivas de trabalho não serem boas.

Em segundo lugar, considero inaceitável que um professor trabalhe em uma escola pública em paralelo a uma escola privada e que o trabalho que realiza em uma é diferente daquele que faz na outra. Há algumas condições que, vistas do outro lado do Atlântico, são chocantes, estranhas para alguém que não conhece bem o sistema brasileiro.

Certamente que a valorização da comunidade, do sistema salarial do professor também é importante. Na Suíça, os professores são bem pagos, mas eu não sei qual é o salário dos professores no Brasil. No entanto, independentemente do salário, se o professor é bem visto pela comunidade, esse já é um aspecto positivo. Você pode dizer que ele é valorizado em função do seu ação docente, mas se esse contexto não permite que ele desempenhe um bom papel, nesse caso, o problema não é o perfil, mas sim as más condições de trabalho.

Também pude perceber, em alguns estados do Brasil, que há professores que não querem sair da cidade. Há lugares aos quais eles não se deslocam. Nesse caso, são problemas sociais. É uma situação muito delicada porque se nos lugares em que a ação do professor é de fundamental importância, tal como nas comunidades socialmente vulneráveis ou em escolas do interior, por exemplo, e nenhum professor se dispuser a trabalhar nesses locais, teremos problemas que não dizem respeito ao perfil do professor, mas referem-se à organização educacional, a medidas de políticas públicas que devem ser levadas em conta.

Acho que, no Brasil, as universidades estão realizando um trabalho melhor do que aquele efetuado nas escolas do Ensino Básico. E também defendo que a preocupação maior dos responsáveis pelas escolas que, em muitos casos, são os municípios, deva ser de privilegiar sempre a escola pública. Certamente, no Brasil existem escolas particulares do mesmo nível das escolas suíças, no entanto, o fundamental é construir uma rede de escolas públicas de boa qualidade. Outra contradição observada no Brasil é que os alunos que chegam às universidades públicas, as quais geralmente são de melhor qualidade, são aqueles que vieram da rede privada e não do ensino público.

Vale ainda dizer que, na Suíça, praticamente não existem escolas privadas e apenas 20% da população estuda em escolas particulares e 80% nas públicas. Acredito que as escolas públicas aqui sejam de qualidade e penso que o Brasil tem condições de qualificar seu ensino público, pois o esforço dos últimos anos caminha nessa direção. Mas há alguns fatores que impossibilitam o desenvolvimento qualificado das escolas públicas – essa é a minha opinião. Vocês têm um desafio muito grande que é o de desenvolver um ensino de qualidade nas escolas públicas.

**Cleide Inês Wittke** – *Poderíamos dizer que há um perfil de professor ou suas posturas são muito diversificadas? E quais seriam suas sugestões quanto à formação do professor de português?*

**Joaquim Dolz** – Uma vez descrita a situação do contexto, e é uma realidade completamente diferente do contexto suíço, podemos falar do perfil do professor. Vou focar em alguns aspectos do perfil do professor que considero essenciais. O professor formador tem de se adaptar à realidade, mas sou partidário a uma formação exigente. Todavia, o que é ser exigente? Investir em conhecimentos linguísticos abstratos, ter fundamentos em Ciências da Educação, em Linguística, mas também defendo que a cultura e a formação são aspectos de extrema importância.

Acredito que se pode organizar a cultura em relação à profissão e que o principal desafio do formador é como fazer para relacionar as bases culturais, ser exigente com as bases culturais, mas sempre pensando nas competências profissionais a desenvolver. No entanto, quais são essas competências? Em primeiro lugar, depende de quais objetivos se tem como meta. A meu ver, o centro da formação do professor está em atuar na sala de aula.

Falaremos primeiro do professor de língua portuguesa porque se focarmos no professor de modo geral, poderemos esquecer a importância do trabalho específico sobre o ensino de português. De início, considero primordial que antes da formação é necessário que haja uma base no conhecimento da língua portuguesa ou inglesa, ou espanhola. Sem a base desses conhecimentos é difícil aceitar que os futuros professores possam seguir sua formação de professores de línguas, essa é a minha posição.

É verdade que os futuros professores vão continuar a desenvolver o inglês, o espanhol ou o alemão, o português ao longo da formação, mas ter uma base é fundamental porque se você tem um conjunto, um grupo de licenciandos que não domina a ortografia ou apresenta erros no uso da sintaxe, isso é mais fácil de resolver do que no caso em que eles não são capazes de escrever os textos que deverão trabalhar com seus futuros alunos. Com certeza, quando eles apresentam problemas de compreensão na leitura, lidar com essa realidade é ainda mais difícil.

É preciso que o aluno tenha uma base sobre o uso da língua – falando, lendo e escrevendo – antes de iniciar a formação de professor. Durante o processo de formação, considero muito importante tomar como centro o ato do ensino da língua portuguesa. O futuro professor deve ter noção dos objetos que vai utilizar e também conhecer aquilo que ensina. Se você ensina uma dissertação ou um conto, se você quer analisar os problemas de compreensão de um texto, você precisa ter domínio sobre esses conhecimentos; caso contrário, não terá condições de ensinar tais saberes.

O licenciando precisa ter domínio do saber a ser trabalhado em aula e não é uma questão de conhecer unicamente o currículo, mas de ter as bases de análise para a transposição das práticas sociais de referências na aula, as quais permitem o desenvolvimento da linguagem do aluno. Para mim, as aulas sobre ensino e aprendizagem de leitura, de escrita, de gramática, de literatura são fundamentais. Ao mesmo tempo, o professor deve ter conhecimento sobre técnicas de como avaliar e de como gerenciar sua aula. É essencial que o futuro professor tenha conhecimentos e domínios de como planificar o ensino e também saiba analisar as capacidades e os obstáculos dos alunos, pois tais competências qualificarão seu trabalho docente. O professor tem o compromisso de se adaptar à realidade dos alunos, respeitando a heterogeneidade do grupo, outro aspecto fundamental na formação docente. O professor que você chamou de ideal, ou modelo, aqui, denominamos referencial.

**Cleide Inês Wittke** – *Em vários estudos do grupo GRAFE, como é o caso do artigo Les constructions de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant, de Sales Cordeiro e Schneuwly, de 2007, fala-se em memória didática. Então pergunto em que consiste essa memória didática? Qual sua relação com o objeto de ensino, ou melhor, com o processo de ensino e de aprendizagem?*

**Joaquim Dolz** – A memória didática é um gesto do professor que consiste na responsabilidade de saber o que já se trabalhou em aula. *Grosso modo*, a memória do grupo é o professor, pois ele faz recordar aquilo que os alunos fizeram antes do trabalho atual. Através da memória, o professor antecipa, recorda o que fizeram para articular com aquilo que ainda vão estudar. Ela diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem que articula o saber novo com o velho, na medida em que antecipa as novidades e os gestos de memória didática.

A memória do grupo sempre é o professor, pois essa é fundamentalmente uma responsabilidade do mestre. Quando você ensina português ou espanhol e diz: “vocês já conhecem isso, pois vimos na semana passada”, está recorrendo à memória didática. Também o uso da expressão: “Aquilo que fizemos na semana passada”, trata-se de um gesto de memória didática.

**Cleide Inês Wittke** – *O senhor poderia esclarecer qual é a diferença entre saber a ensinar e saber para ensinar?*

**Joaquim Dolz** – Na literatura científica sobre a formação dos professores, essa diferença é uma oposição clássica. Bernard Schneuwly utiliza essa oposição; enfim, muitos autores fazem uso dessa noção. Acho que essa diferença é muito pertinente. Vamos tomar o exemplo da didática da língua portuguesa.

Os saberes a ensinar são saberes didáticos. São os conhecimentos que o professor deve ter sobre a língua portuguesa, a gramática portuguesa, o sistema pluriortográfico, a história da língua portuguesa. São os conhecimentos sobre a literatura portuguesa, os grandes autores, o patrimônio da língua, as normas. Enfim, sobre a escrita do português e também sobre leitura. Esses são os saberes a ensinar, o conteúdo que o professor vai trabalhar em aula. Ele vai trabalhar sobre o funcionamento comunicativo da língua, fundamentalmente com saberes sobre os gêneros textuais orais e escritos. Vai trabalhar com a leitura, com a recepção dos gêneros textuais e dos textos singulares. Além disso, ele vai abordar sobre a sintaxe do português, o léxico, o vocabulário. Todos esses são saberes a ensinar, a serem desenvolvidos em aula.

Mas, para ensinar, o professor precisa saber como ensinar. E quais são os saberes para o ensino? Em primeiro lugar, deve saber como simplificar os conhecimentos acerca da língua, da literatura, do funcionamento discursivo, e também como simplificar, como fazer a transposição didática, adaptando os saberes à realidade do aluno.

Esse domínio de como agir enquanto professor é saber para o ensino. Diz respeito a questões como: Quais dispositivos vamos criar para ensinar? Quais manuais vamos utilizar? Quais sequências didáticas vamos construir, elaborar? Quais suportes vamos utilizar? E também quais formas de trabalho vamos usar com os alunos? As formas sociais são trabalhadas de modo individual e também coletivamente com o grande grupo, e podemos trabalhar um círculo de leitura, por exemplo. Esses são saberes para o ensino. A dinâmica do grupo, do trabalho, os dispositivos de avaliação são instrumentos para o ensino.

Nessa perspectiva, um dos saberes para o ensino que são vistos como fundamentais são os quatro gestos profissionais a serem realizados pelo professor. Ele deve planificar o trabalho da aula; criar situações de ensino pertinentes (criar dispositivos de ensino); utilizar a memória do que já foi feito antes (já que o professor é tido como o guardião da memória didática dos alunos); regular o ensino, intervir quando o aluno realiza um erro em português, mas não somente quando faz um erro, intervir para questionar o aluno e provocar uma nova aprendizagem. O gesto de verificação das aprendizagens também é um gesto para o ensino. No caso, corrigir um texto escrito é um gesto do professor e a avaliação final também pode ser considerada como um gesto do professor. Esses são os saberes para o ensino.

**Cleide Inês Wittke** – *No Brasil, boa parte dos professores da rede do ensino básico organizam e ministram suas aulas a partir de um livro didático, trazendo esporadicamente atividades extras. No ensino de francês em Genebra, o livro é utilizado? Os futuros professores de francês recebem formação para construir um material didático apropriado a cada ciclo? O que o senhor pensa sobre o uso do livro no ensino de línguas?*

**Joaquim Dolz** – Assim como em quase todas as profissões, os professores também precisam de ferramentas de trabalho e o manual, o livro didático, é uma ferramenta, mas, cabe ressaltar que não é a única. Há muita diferença entre os livros didáticos e os editores podem fabricar diversos instrumentos. Eu sou partidário das ferramentas de trabalho, também sou partidário da inovação nesses materiais. O mercado editorial pode produzir ferramentas com cores, com materiais muito atrativos, mas, mesmo assim, podem ser superficiais.

Vivemos em uma sociedade de consumo. Vou fazer uma comparação: o fato de inventarem a máquina para lavar a roupa transformou o trabalho da família, especialmente da mulher, mas do homem também. É um progresso enorme ter essa ferramenta de trabalho e não precisar lavar a roupa com a mão. Até há aqueles que dizem que lavar a mão é melhor, mas não há dúvidas de que a máquina facilita o trabalho. No mercado se produz muitos produtos superficiais, inclusive inventam diferentes máquinas de lavar roupa para que se descarte a antiga e se compre uma nova.

No caso dos suportes para o ensino, o problema que vi nas escolas brasileiras que visitei, ainda que seja um país muito grande, foi que não tinham materiais didáticos e os alunos trabalhavam sem o uso de livros. Isso não deveria ser comum, pois, atualmente, com o apoio das tecnologias, principalmente da internet, podemos contar com uma maior variedade de materiais à disposição.

**Cleide Inês Wittke** – *Mas quais são as vantagens no uso de manuais?*

**Joaquim Dolz** – Acredito que a principal vantagem seja que ele condensa o todo e possibilita que a família possa ver aquilo que a criança está estudando. É uma ferramenta útil ao professor, para o menino e também para a relação com a família. Nem todos os livros são bons, nem todos são completos, em vista disso, eu sugiro que o professor crie um conjunto de ferramentas, uma caixa com ferramentas, para que os alunos possam trabalhar em aula. Um dicionário, por exemplo, é uma ferramenta para a aula de língua. Não é suficiente usar somente o livro didático e no trabalho com o oral, por exemplo, você pode ter uma banca de dados orais para confrontar o aluno com diversas práticas do uso do oral. Vale lembrar que a qualidade dos livros didáticos é muito diversa e o professor precisa ficar atento a essa questão, deve saber selecionar.

Para resumir, eu defendo o uso de ferramentas no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos, mas reforço que o uso de um único livro didático não é suficiente, nem adequado a uma abordagem de qualidade. Cabe ainda ressaltar que temos um livro didático voltado ao trabalho do professor e também um livro de exercícios, próprio aos alunos, e esses são dois materiais distintos, com objetivos diferenciados.

Vejo como sendo um método muito delimitador quando o professor segue passo a passo somente um livro didático, pois sou favorável a um trabalho modular, por isso aconselho o uso de um conjunto de ferramentas que tendem a qualificar o ensino. O uso

de um livro único tem a vantagem de criar uma cultura comum para os alunos, mas dificilmente essa prática vai permitir qualidade no trabalho que exigimos do professor.

Devemos comparar os livros didáticos porque eles são muito diferentes uns dos outros, dependendo do foco e das finalidades dados ao ensino da língua portuguesa. Nas escolas públicas, é muito importante a existência e o uso desses materiais. A Olimpíada da Língua Portuguesa criou materiais muito bons, é um tesouro porque você pode ter uma aula de português sem nenhum material, mas como vai desenvolver a aprendizagem da leitura se não há um espaço de biblioteca, nem livros para ler?

Além do espaço da biblioteca, caixas ou outros materiais itinerantes com livros também são ferramentas úteis, pois a leitura não pode se reduzir aos textos do manual em uso. Nesse contexto, a internet também pode facilitar o acesso a uma parte de material de leitura e de escrita, mas é necessário ter critérios nessa seleção, pois nem tudo o que se encontra *online* é de qualidade e merece ser trabalhado em aula.

**Cleide Inês Wittke** – *Não poderia finalizar nosso diálogo sem falar sobre um tema bastante complexo e polêmico: o processo de avaliação. Ao ler o artigo Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua, de Schneuwly e Sales Cordeiro, publicado em 2010, notei que falam em regulações internas e regulações pontuais (locais) nas sequências de ensino. Se bem entendi, essas regulações são estratégias avaliativas, principalmente para reforçar ou mesmo reformular as atividades propostas, quando o professor percebe que seu aluno apresenta dificuldades na aprendizagem. Como funcionam esses dispositivos reguladores e qual sua relação com a avaliação formal do sistema escolar?*

**Joaquim Dolz** – Essas teorias dizem respeito à avaliação de diagnóstico, principalmente do diagnóstico inicial para saber quais são as capacidades e os obstáculos dos alunos, o que, a meu ver, é importantíssimo. A formação formativa, a avaliação somativa e certificativa ao final do trabalho, diferentemente das regulações, faz o balanço e certifica as capacidades do aluno. Esses são os diferentes aspectos da avaliação.

No caso das regulações, considero importante que o professor (e também o futuro professor em formação) planifique o trabalho a ser realizado em aula. Quando o professor antecipa (regula) os obstáculos possíveis, o aluno vai ter o mecanismo que o ajudará a superar a dificuldade no decorrer da aprendizagem. As intervenções nas interações serão bem mais direcionadas sobre os obstáculos e eficazes na aprendizagem dos alunos.

No fundo, quando se trabalha a regulação a partir dos obstáculos dos alunos, quando se trabalha com base na zona proximal de desenvolvimento de Vygotski (2008), é possível saber em que nível se encontra o aluno e também intervir ajudando-o para que consiga avançar na aprendizagem, sem, no entanto, dar tudo pronto a ele. Trata-se de uma ajuda, um acompanhamento para superar a dificuldade. É o que chamamos de uma regulação pontual, mas que também pode ser mais ampla em função dos obstáculos do aluno. Já a avaliação com nota é aquela denominada avaliação formativa ou certificativa, cujos objetivos e dimensões são diferentes das avaliações enquanto medidas de regulações.