

PERCURSOS LINGUÍSTICOS

PPGEL – Universidade Federal do Espírito
Santo UFES

**[EDIÇÃO N.10, VOL.5,
2015]**

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2015 / 01

UFES

PERcursos Linguísticos

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 5, n. 10 (2015)- . – Dados eletrônicos. – Vitória : UFES, 2011- .

Semestral.

ISSN 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística.
II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Júlio Bentivoglio

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Jurema José de Oliveira

Subchefe: Virginia Beatriz Baesse Abrahão

Programa de Pós-Graduação em Linguística**Mestrado em Estudos Linguísticos**

Coordenadora: Micheline Mattedi Tomazi

Coordenador Adjunto: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

EQUIPE EDITORIAL

Ana Regina Seno (coordenadora)

Débora Aparecida Fureri

Filipe Siqueira Fermino

Larissa Picoli

Maria Carolina Porcino

Patrick Rezende

CONSELHO EDITORIAL

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Ana Cristina Carmelino (UFES)

Bruno Deusdará (UERJ)

Carmelita Minelio Silva Amorim (UFES)

Davi Borges Albuquerque (UnB)

Edenize Ponso Peres (UFES)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)

Erasmus d'Almeida Magalhães (USP)

Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU)

Gregory Riordan Guy (New York University)

Hilda de Oliveira Olímpio (UFES)

Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)

Janice Helena Chaves Marinho (UFMG)

José Augusto Carvalho (UFES)

José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG)

Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES)

Júlio Araújo (UFC)

Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan (UFES)

Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN)

Karylleila Santos Andrade (UFT)

Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)

Lillian Virginia Fraklin dePaula (UFES)

Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)

Luciano Vidon (UFES)

Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)

Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP)

Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)

Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN)

Maria Luiza Braga (UFRJ)

Maria Regina Momesso (UNIFRAN)

Maria Silvia Cintra Martins (UFSCar)

Marina Célia Mendonça (UNESP)

Marta Scherre (UnB/UFES)

Micheline Mattedi Tomazi (UFES)

Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA/UEFS)

Rivaldo Capistrano Jr. (UFES)

Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES)

Sumário

Apresentação

AUTORES	TÍTULO	PÁGINAS
Furieri	APRESENTAÇÃO	7-9

Artigos

AUTORES	TÍTULO	PÁGINAS
Perine	QUESTÕES COGNITIVO-AFETIVAS NA EXPERIENCIA DE...	10-32
Seidel	ENUNCIADO: UM CONTRAPONTO ENTRE OS CONCEITOS DE...	33-52
Noble, Simioni	A RELAÇÃO ENTRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS DIFICULDADES...	53-71
Cambráia, Romero	NEOLOGISMOS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA	72-89
Silva	O ENIGMA DE QAF: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO	90-108
Machado	ONDE: UM CONECTIVO MULTIFUNCIONAL?	109-124
Picoli	DESCRIÇÃO DE VERBOS DE BASE ADJETIVA PARA O PROCESSAMENTO...	125-147

APRESENTAÇÃO

A nova edição da Revista *PERCursos Linguísticos* apresenta uma compilação de sete artigos inéditos, desenvolvidos no campo da linguística em suas diferentes áreas.

O primeiro artigo, intitulado “QUESTÕES COGNITIVO-AFETIVAS NA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE INGLÊS ONLINE”, de Cristiane Perine, assume o ensino à distância como campo fértil para pesquisa científica. A partir de dados de alunos de um curso não presencial de uma universidade federal de Minas Gerais, cujas aulas são realizadas em uma plataforma no Moodle, Perine investiga como as crenças, entendidas como um conjunto de opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino e de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006), influenciam no comportamento dos discentes no que tange ao curso escolhido. A pesquisadora discorre, com base em experiências educacionais reais, sobre a estreita interligação entre crença, modalidade de curso e comportamento discente.

O segundo trabalho, “ENUNCIADO: UM CONTRAPONTO ENTRE OS CONCEITOS DE BENVENISTE E BAKHTIN”, de Verônica Franciele Seidel, analisa comparativamente os conceitos de enunciado cunhados por Mikhail Bakhtin e Émile Benveniste, a fim de identificar pontos comuns e de verificar se seria possível classificar os conceitos de enunciado bakhtinianos em tipos, tal como realiza Benveniste. Assumindo como corpus um conjunto de tirinhas do cartunista Mauricio de Souza, Seidel discute como as diferentes conceituações realizadas por ambos ocupam lugares específicos nos diferentes enunciados, traçando contrapontos e evidenciando aproximações teóricas entre os trabalhos de Bakhtin e de Benveniste.

A terceira pesquisa, inscrita no campo da Sociolinguística, é desenvolvida por Larissa Ferraz Nobre e Taíse Simione. O artigo “A RELAÇÃO ENTRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NA ALFABETIZAÇÃO” analisa dificuldades ortográficas que se configuram em face da variação linguística. Estudando 16 crianças em nível alfabético em uma escola pública de Bagé – RS, as autoras identificam fenômenos como troca do <l> por <u> (como em “sinu” por “sinal”) e aférese (“está” por “tá”). Construindo uma interface entre sociolinguística e sala de aula, a pesquisa aponta questões teóricas e práticas relevantes para a compreensão da alfabetização e do papel da sociolinguística na Educação.

O quarto artigo, também concernente à Sociolinguística, é de autoria de César Nardelli Cambraia e Silvana Cristina Romero. “NEOLOGISMOS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA” busca averiguar a relação entre neologismos, gênero e perfil ideológico

de diferentes falantes. Com um corpus composto por 1000 neologismos, coletados entre fevereiro e maio de 2014, no Portal GGN, classificam-se os novos léxicos segundo os padrões de formação. O trabalho aponta a variação na formação de novos vocábulos de acordo com o gênero e o perfil ideológico. Mais uma vez, a sociolinguística descortina a diferença de comportamento linguístico entre indivíduos do gênero/sexo masculino e do gênero/sexo feminino. A pesquisa de Cambraia e Romero traz contribuições interessantes e muito pertinentes aos estudos linguísticos e sociolinguísticos.

O quinto artigo, “O ENIGMA DE QAF: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO”, de Dora Rosa da Silva, opções e estratégias utilizadas pela tradutora por meio da análise de recorte discursivos da obra *O Enigma de Qaf*, de Alberto Mussa e tradução para o Inglês de Lennie Larkin. A análise é embasada por duas perspectivas teóricas acerca do processo tradutório: a visão tradicional e a contestadora ou desconstrucionista (ARROJO, 1996 e 2003; BENJAMIN, 2000; DERRIDA, 2002; JAKOBSON, 2004; MITTMANN, 2003, entre outros). O estudo realizado mostra que a impossibilidade de traduzir algo versus a necessidade de traduzi-lo é um dilema que culmina em dois caminhos: fazer opções criativas ou lançar mãos de traduções equivocadas. O estudo põe em relevo o fato de a tradução estar muito além da troca de um termo por outro equivalente na língua alvo.

A sexta pesquisa, de Gustavo Benevenuti Machado, intitula-se “ONDE: UM CONECTIVO MULTIFUNCIONAL?”. Tomando como fortuna teórica autores funcionalistas como Chafe (1980), Neves (1997), Hopper (1991) e Decat (2011), o autor parte do pressuposto de que onde já passou pelo processo gramaticalização, e discorre acerca de seu(s) uso(s) padrão e não padrão na sincronia atual do português, sublinhando seu caráter multifuncional. Analisando 174 cláusulas introduzidas por onde, viu-se que funciona como pronome relativo, conjunção subordinativa e integrante, o que permitiu levantar a hipótese de que este item esteja funcionando à semelhança do termo que, um conector universal.

O sétimo e último artigo desta edição, “DESCRIÇÃO DE VERBOS DE BASE ADJETIVA PARA O PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO DE LINGUAGEM NATURAL”, é uma pesquisa de Larissa Picoli, que delibera uma descrição sintático-semântica de verbos de base adjetiva derivados com o sufixo –ecer - por exemplo, enriquecer e fortalecer -, e de verbos de base adjetiva derivados com o sufixo –izar, como, por exemplo, banalizar e suavizar. A autora realiza a descrição das propriedades sintático-semânticas dos verbos em análise respaldada pelo modelo teórico-metodológico do Léxico-Gramática definido pelo linguista Maurice Gross (1975). Os resultados obtidos, a descrição codificada das propriedades dos verbos, poderá ser incluída em uma base de dados para o processamento automático de linguagem natural (PLN).

Boa leitura!

Débora Furieri

Editora de Seção

Vitória (ES), 31 de agosto de 2015

QUESTÕES COGNITIVO-AFETIVAS NA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE INGLÊS ONLINE

Cristiane Manzan Perine*

Resumo: Voltada à área de Linguística Aplicada, esta investigação apoia-se nos estudos sobre crenças (WOODS, 1996; BARCELOS, 2000, 2004; DUFVA, 2003; LIMA, 2005; JOHNSON, 2009), motivação (BROWN, 1994; DÖRNYEI, 2000, 2001, 2005; WOODS, 2003; LIMA, 2009) e ensino e aprendizagem de línguas em um contexto *online* (PAIVA, 2001; MORAN, 2003; LEFFA, 2011). Constitui o objetivo deste estudo analisar a trajetória de aprendizagem de uma professora de inglês em formação inicial, inscrita em um curso de inglês *online* e focalizar suas crenças e motivação em aprender a língua em um ambiente virtual de aprendizagem. Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008), os dados coletados e apresentados neste estudo referem-se a uma aluna do curso de Letras a Distância (Português/Inglês), matriculada em um curso de inglês *online* ofertado em uma universidade federal de Minas Gerais. Espera-se que este estudo traga contribuições a professores e formadores de professores, no sentido de aprofundar a reflexão acerca de questões cognitivo-afetivas em contextos *online* de ensino de língua inglesa, de modo a aperfeiçoar a oferta de cursos de língua nessa modalidade, sem desconsiderar o impacto que tais questões exercem nesse contexto.

Palavras-chave: Crenças. Curso *online*. Inglês. Motivação. Professor em formação.

Abstract: This investigation is directed to Applied Linguistics and it is based on studies about beliefs (Woods, 1996; Barcelos, 2000, 2004; Dufva, 2003; Lima, 2005; Johnson, 2009), motivation (Brown, 1994; Dörnyei, 2000, 2001, 2005; Woods, 2003; Lima, 2009) and language teaching and learning in online contexts (Paiva, 2001; Moran, 2003; Leffa, 2011). The objective of this paper is to analyze a pre-service English teacher learning path and to focus on her beliefs and motivation in learning English in an online course. By means of qualitative approach in research (Bortoni-Ricardo, 2008), the data collected and presented in this study corresponds to a student of an undergraduate distance course in Language and Linguistics (Portuguese/English), who is also enrolled in an online English course. This course is offered in a federal university in Minas Gerais. This study is expected to bring contributions to teachers and teacher trainers, in the sense of deepen the reflection about cognitive-affective questions in online contexts of English language teaching, in order to improve the offer of language courses in this modality, without overlooking the impact these questions have in this context.

Keywords: Beliefs. Motivation. English. Online course. Pre-service teacher.

Introdução

Este estudo tem como aporte teórico pesquisas embasadas na Linguística Aplicada (LA). A LA, como área de conhecimento, é vista hoje como articuladora de

*Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
cristiane_manzan@hotmail.com

múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000).

Abarcamos neste artigo, como questões cognitivo-afetivas, crenças e motivação no ensino e aprendizagem de línguas. Os estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas surgiram no Brasil na década de 90 e, desde então, é crescente o número de estudos que dedicam ao tema na LA, na tentativa de melhor compreender a essência da aprendizagem de línguas com foco primordial em como os alunos compreendem e vivenciam este processo.

Freudenberger e Rottava (2004) salientam que crenças são opiniões dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tais como alunos e professores, as quais são socialmente construídas e modificadas. Assim, crenças são influenciadas por experiências, motivo pelo qual as crenças de professores em formação podem ser lavradas e mesmo modificadas pelas experiências que vivenciam durante o curso de Letras.

Ao propor um estudo sobre crenças, recorro a Silva (2005), que concebe as crenças no ensino e na aprendizagem de línguas como a pequena ponta de um grande *iceberg*, ou seja, os estudos das crenças são o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores e de alunos de línguas críticos e reflexivos.

Na LA, o fenômeno da motivação é muito complexo visto ser individual, variando, assim, de pessoa para pessoa. O termo provém do latim *movere* (mover) e, em termos simples, pode ser definido como um impulso interno que conduz à ação, havendo, portanto, uma orientação para atingir um determinado objetivo. Na área da Psicologia da Educação, estar motivado é mover-se para fazer algo (FERREIRA, 2011).

Já se tornou senso comum na atualidade, afirmar que as tecnologias digitais trazem grandes benefícios ao ensino e aprendizagem de línguas, particularmente a

língua inglesa, que é a língua que predomina no mundo virtual. No entanto, há de se reconhecer que o massivo uso de computadores e da *internet* expandiu as possibilidades de comunicação entre professor e aluno, e alunos entre si, e lançou outras alternativas de fonte de conhecimento, com um acesso rápido e a um custo relativamente baixo. Essas tecnologias digitais provocaram mudanças também no modo como pensamos a aprendizagem e todos os aspectos nela envolvidos, bem como mudou o ofício de professores e alunos frente à aprendizagem. Desse modo, está afetando a teoria e prática de ensino de línguas na contemporaneidade.

Diante de tais aspectos, a proposta desta investigação envolve considerações acerca de crenças, motivação e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. O objetivo deste estudo é analisar as crenças de uma professora em formação, estudante de um curso de Letras a distância vinculado ao PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), inscrita em um disciplina de inglês instrumental a distância (IngRede), e como suas crenças se relacionam à sua motivação para aprender em um contexto a distância. Ao delinear a estreita correlação entre crenças e ações, configuramos a noção de que professores em formação têm suas crenças construídas ao longo de suas variadas experiências com a língua, e que tais crenças funcionam como ímpeto para suas ações subsequentes.

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira, trazemos o referencial teórico que norteia esta pesquisa, discutindo os conceitos de crenças, motivação e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda, descrevemos o procedimento metodológico. No terceiro, exploramos as crenças da professora em formação. Na última parte, apresentamos as considerações finais e implicações dessas crenças na motivação para aprender, ao se pensar a aprendizagem de línguas a distância.

Referencial Teórico

Nesta seção, é apresentado o referencial teórico que guia a condução desta pesquisa. São abordados tópicos como crenças no ensino e aprendizagem de línguas, motivação para aprender e aprendizagem de línguas no contexto a distância.

Crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Segundo Woods (1996), as pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda e assim as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e assim por diante, variam de indivíduo para indivíduo e são profundamente mantidas.

Kalaja (1995) define crenças como o que os aprendizes de línguas pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua, ou seja, crenças correspondem ao que eles têm a dizer sobre os vários aspectos pertinentes à própria aprendizagem. Identificamo-nos com tal definição por clarificar a noção de que crenças são o que os aprendizes pensam. Fica nítido, então, que ao estudar crenças de aprendizes o foco reside em partir dos próprios alunos como fonte de pesquisa e posicioná-los como ápice do processo de aprendizagem de línguas.

De acordo com Doron e Parot (1998), as crenças podem apresentar-se como uma opinião, no sentido de fazer corresponder crenças aos conhecimentos prováveis, como uma crença propriamente dita, no sentido de corresponder a uma adesão que, apesar de excluir a dúvida, não se firma nos conhecimentos científicos, ou como um saber, a crença seria decididamente assertiva, fundamentada em conhecimentos socialmente reconhecidos, ainda que nem sempre demonstráveis.

Precursora nos estudos de crenças no Brasil, Barcelos (2004) argumenta que crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem ou a toda tarefa de aprender.

Buscando caracterizá-las, Barcelos (2004) enfatiza que as crenças são conceitos cognitivos e sociais, pois estão relacionadas às nossas experiências pessoais e a como pensamos e refletimos sobre elas. Embora não possamos documentar o nascimento de nossas crenças, sabemos que elas têm origem nas interações humanas e nas experiências de aprendizagem, portanto, constituem um poderoso componente da natureza humana que nasce da vivência da em sociedade.

Crenças são ainda entendidas como filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as

peças, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças (LIMA, 2005) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica à medida que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não.

Crenças e experiências são estritamente ligadas, de modo que as crenças surgem com as vivências e experiências e podem influenciar de maneira (in)direta a abordagem de aprender dos alunos, bem como a percepção desses sujeitos sobre o que seja ensinar-aprender língua (BARCELOS, 2000), assim, as experiências ajudam a compreender as crenças em maior profundidade. Acrescente-se a isso que novas experiências podem levar à reconstrução ou mudança de crenças. Ainda segundo Barcelos (2001, p. 85), “as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou a criar outras crenças”, isso nos dá suporte para afirmar que as crenças e ações estão sempre em movimento em uma via de mão-dupla, tanto podem se influenciar como podem ser influenciadas, diferentemente para cada indivíduo, de acordo com suas metas, experiências, do que ele pensa em termos de aprendizagem de línguas e do seu nível de motivação e autonomia.

As ações dos indivíduos são fortemente ligadas às suas crenças de modo interativo, sendo que o modo de pensar pode predispor certas ações, tanto quanto as ações podem predispor o pensamento. Assim, Dufva (2003) defende que crenças não podem ser separadas das ações. Sabemos que por diversos motivos, crenças e ações nem sempre se correspondem, no entanto, crenças ajudam a entender o posicionamento de professores e alunos, por isso, de acordo com Johnson (2009) é a emergência de conceitos verdadeiros que possibilita que professores operem mudanças substanciais e significativas nas formas como se engajam em atividades de ensino e aprendizagem.

Como aspecto cognitivo e afetivo, crenças podem ser consideradas em sua inter-relação com outros fatores cognitivo-afetivos, tais como a motivação, uma vez que podem intervir no que leva as pessoas a agir. Neste artigo, nos dedicamos a explorar tal relação. Na seção a seguir, discorreremos acerca da motivação.

Línguas estrangeiras e a motivação para aprender

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa¹, encontramos a seguinte definição para a palavra motivação no âmbito da psicologia: “conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual”.

Dörnyei (2000) afirma que as teorias sobre motivação, no geral, buscam elucidar três aspectos do comportamento humano: a escolha por uma dada ação, a persistência e o esforço despendidos. Por isso, a motivação é a razão das pessoas decidirem fazer algo, por quanto tempo elas estarão dispostas a sustentar tal atividade e quanto lutarão para alcançar suas metas.

A motivação não é mais vista como um reflexo de forças internas tais como instintos, necessidades, estados emocionais e energia psíquica; também não é considerada estritamente em termos de comportamento como uma função de estímulo e reforço. Ao contrário, as abordagens cognitivas atuais focalizam os pensamentos dos indivíduos, as crenças e os processos interpretativos que são transformados em ações (DÖRNYEI, 2001).

Como aponta Dörnyei (2005), podemos não saber definir exatamente o que é motivação, mas sabemos que é ela que nos mantém seguindo em frente. Para o autor, a motivação é um estado de alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados.

O sucesso na aprendizagem de línguas é correntemente associado à motivação para aprender. Além disso, segundo Brown (1994), o sucesso que os aprendizes obtêm em uma tarefa resulta, em parte, das crenças sobre sua capacidade de realizá-la. Ao discutir motivação, Lima (2009) sugere que a motivação do aprendiz pode variar de acordo com o grau de confiança que tem em relação ao processo de aprendizagem de línguas, bem como do ambiente em que está inserido, o que nos leva a supor uma estreita relação entre crenças e motivação.

Dörnyei (2005) admite que no processo de aprendizagem de línguas, construtos como motivação, ansiedade e crenças se inter-relacionam em um processo dinâmico de

¹ Dicionário virtual disponibilizado no site da UOL: <http://biblioteca.uol.com.br/>.

constante mudança, e defende ainda que o reconhecimento dessa inter-relação é crucial para o entendimento do processo de aprendizagem de línguas, característico de cada indivíduo. Particularmente, no caso de um ambiente virtual de aprendizagem, White (2003) argumenta que entender a dinâmica das características dos aprendizes de cursos a distância tem profundas implicações não apenas para o planejamento desses cursos e para oferecer suporte adequado ao aluno, mas também para a prática do professor de línguas a distância. Além disso, assinala a necessidade de métodos e abordagens que permitam que pesquisadores tenham um discernimento real de como os aprendizes pensam, aprendem e se comportam nessa cultura particular de aprendizagem de línguas. Na próxima seção, é discutido o ensino de línguas no contexto a distância.

Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas

As tecnologias digitais estão presentes em diversos contextos e processos de aprendizagem de línguas na atualidade e, a nosso ver, merecem ser investigadas em virtude de sua função em expor todos os envolvidos nesses processos a inúmeros fatores que desafiam as formas de construção do conhecimento. Como argumenta Paiva (2001), a aprendizagem mediada pelo computador tem sido vista como espaço oportuno para a co-construção de conhecimentos de variadas naturezas, entre elas a linguística. Para a autora, a *internet* oferece um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há mais barreiras espaciais e temporais desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à *internet*.

Com o advento das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, professores, alunos e formadores de professores têm a sua disposição uma variedade de recursos e ferramentas disponíveis para enriquecer seus estudos. Dentre eles, o computador e, particularmente, sua associação à *internet*, se destacam como extremamente importantes, ao fornecer mais flexibilidade, autenticidade, interatividade, interdisciplinaridade e dinamicidade ao processo de aprendizagem.

Ainda segundo Paiva (2001), os recursos disponíveis da *web* podem oferecer aos alunos um ambiente mais enriquecedor que os tradicionais materiais didáticos, pois a

aprendizagem na rede faz-se de forma espontânea e natural. Mais que um lugar de aprendizagem, a *web* é um lugar de descobertas individuais, de resolução de problemas, como também de experimentação e de criação.

O computador é uma ferramenta que pode proporcionar mudanças qualitativas na educação, desde que os educadores vivenciem e flexibilizem as inúmeras possibilidades das ferramentas, adaptando-as de forma a contribuir com a aprendizagem. O computador, como qualquer outro recurso tecnológico, usado por si só não é capaz de fazer milagres. Ele é uma ferramenta a ser usada de acordo com um planejamento, que norteie a prática docente, sendo indissociável de uma metodologia de ensino (FERREIRA, 2008).

Concordamos com Paiva (2001), ao afirmar que usar a *internet* no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração.

Para Taylor (1980), o computador desempenha três funções no ensino de línguas. É um tutor, uma ferramenta e um aprendiz. Como tutor, o computador auxilia a aprendizagem através de programas, como ao propor atividades e fornecer *feedback* imediato, e ainda ao ajudar na avaliação do aluno. O computador como ferramenta é um dispositivo que funciona como instrumento na execução de tarefas, possibilidade de fornecimento, armazenamento e compartilhamento de informações. Já o computador visto como aprendiz permite ao aluno instruir o computador, no sentido de equipá-lo e programá-lo, de criar meios de aprendizagem.

Um dos grandes desafios contemporâneos na adesão a cursos não presenciais parece ser compreender e se adaptar a uma quebra de paradigmas na relação entre professor, aluno e construção do saber. Esses são chamados a lidar com o desconhecido, com o incerto, o inesperado. Ao ser forçado a abandonar sua posição como detentor do conhecimento por excelência, e autoridade máxima, o professor cede espaço ao aluno para que possa se ver como sujeito ativo, principal interessado e responsável por sua aprendizagem. Em outros termos, os alunos têm maiores possibilidades de aprendizagem autônoma. Eles desfrutam da oportunidade de usar a língua que estão

aprendendo, não apenas no contexto acadêmico, com livros e professores, mas também em situações autênticas, com pessoas de verdade do outro lado da tela (LEFFA, 2011). Desse modo, em um curso a distância os papéis de professores e alunos se multiplicam (MORAN, 2003).

Metodologia

Este é um estudo de natureza qualitativa e interpretativista (BORTONIRICARDO, 2008) cujos dados foram coletados em uma disciplina eletiva de Inglês Instrumental a distância (IngRede)², ofertada pelo Instituto de Letras e Linguística a todos os cursos de graduação de uma universidade no interior de Minas Gerais. O IngRede nasceu de um projeto de ensino e pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com um grupo de universidades, a partir da identificação da necessidade das universidades brasileiras em oferecer uma disciplina de leitura em língua inglesa que fosse acessível a todas as áreas de conhecimento da comunidade acadêmica. A disciplina foi pensada, colaborativamente, por pesquisadores das áreas de linguística e de tecnologia para educação a distância e, após cerca de oito anos, foi finalmente implantada em 2008. Na universidade em que tal estudo foi realizado, a disciplina é anual e se encontra em sua 4ª edição. O IngRede é hospedado na plataforma *Moodle*, que é o ambiente virtual de aprendizagem usado oficialmente na maioria das universidades públicas do Brasil. Neste artigo, trazemos o recorte dos dados iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento da qual participaram dez graduandos de diferentes cursos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário [Q], diários reflexivos [DR], entrevista virtual [E] e acompanhamento do IngRede por meio da plataforma virtual da universidade, o *Moodle*. Os dados foram analisados tendo como subsídio teórico a análise de conteúdos (GILLHAM, 2000). Neste artigo, os dados apresentados correspondem a uma professora de inglês em formação inicial de 56 anos, aluna do curso de Letras a distância (Português/Inglês) por meio do PARFOR e inscrita no IngRede.

Análise e discussão dos dados

² Site oficial do IngRede: <http://150.164.100.248/ingrede/>

A partir dos objetivos alvitrados por este estudo, neste artigo, analisamos crenças e motivação na aprendizagem de língua inglesa a distância.

Considerando que as expectativas estão diretamente ligadas às crenças e à motivação para aprender, uma vez que alimentam o estabelecimento de objetivos e a motivação para alcançá-los, faz-se relevante conhecer as expectativas da aluna. Como ressalta Lima (2005), há uma estreita relação entre crenças, expectativas e motivação, de modo que as expectativas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir determinado fim. No questionário inicial, indagamos o que motivou a aluna a procurar o curso, e quais eram suas expectativas em relação ao mesmo. A aluna revela que escolheu o curso para “*ampliar seu conhecimento e proporcionar domínio da língua inglesa*” e que sua expectativa principal era “*aprender a ler qualquer tipo de texto*”. Observe-se o excerto a seguir:

[1] *Para minha vida acadêmica o inglês é tudo, pois estou cursando Letras Inglês, e essa disciplina com certeza irá aumentar minha capacidade de aprendizagem, tornando minha expectativa de futura professora de inglês, real.*
[Q]

A aluna também expressa a expectativa de aumentar sua capacidade de aprendizagem e de ser professora de inglês, as quais representam expectativas positivas em relação à aprendizagem a distância, e parecem revelar a certeza de que o IngRede pode contribuir nesse sentido. Ademais, essas expectativas dão indícios de motivação, a qual pode ser relacionada ao fato de gostar da língua, como expresso no excerto a seguir que abre o diário reflexivo escrito na primeira quinzena do curso:

[2] *Sempre gostei da língua inglesa.* [DR]

A identificação que a aluna tem com a língua somada às suas expectativas contribui sobremodo para sua motivação. Destaca-se, particularmente, a preferência pela habilidade de leitura em língua inglesa em detrimento de outras habilidades da língua visto que o desenvolvimento de tal habilidade é o foco no IngRede. Como descrito na página inicial do curso, seu objetivo é propiciar aos alunos oportunidades de

praticar estratégias de leitura que aprimorem a capacidade de ler textos de gêneros variados escritos em língua inglesa. Assim, espera-se que ao final do curso, os alunos ampliem o conhecimento sobre a língua e sobre textos escritos que contribuam para sua formação acadêmica e profissional. A aluna acredita que aprender inglês a distância é um desafio:

[3] Gosto de tudo na língua inglesa, porém saber ler textos e ter compreensão dos mesmos é o que mais gosto. [E]

[4] É um desafio bravo, porém no que tange ao instrumental, tranquilo. Agora a compreensão oral é horrível. Ainda bem que no INGREDE só é instrumental. [E]

Partindo dos estudos de Gardner e Lambert (1972), percebemos na aluna traços de motivação instrumental, que diz respeito ao desejo de adquirir uma língua como meio de atingir objetivos na carreira profissional ou acadêmica, o que se reflete em querer aprender inglês porque a língua pode contribuir na vida acadêmica ou por querer ser professora de inglês. Há ainda evidências de motivação integrativa, na qual o desejo de aprender a língua advém da vontade de interagir com a cultura e os falantes da língua alvo. Assim, a necessidade de conviver com nativos dentro da própria família também lhe motivou a estudar:

[5] Minha filha mais velha casou-se com um americano, isso voltou a mexer com minha vontade de aprender inglês. [DR]

De modo a verificar a caracterização de sua motivação, ao meio do curso, questionamos o atendimento das expectativas da aluna. Para tanto, embasamo-nos em Viana (1990) que sugere que quando as expectativas dos alunos não são alcançadas essas podem se tornar fator de desmotivação. Assim, quando as atividades desenvolvidas vão de encontro ao que os alunos esperam aprender e são percebidas como interessantes e relevantes, eles se sentem mais motivados. Por outro lado, quando

as atividades não são interpretadas como significativas pelos alunos, isso pode gerar desmotivação. Vejamos:

[5] Na realidade eu não tinha uma ideia formada não, mas eu esperava menos do que estou vendo até aqui. [E]

Como exemplificado no excerto anterior, o curso parece superar suas expectativas iniciais, o que é relevante para analisarmos sua motivação. A aluna acredita que está aprendendo mais, elogia os recursos disponíveis e revela que consegue perceber um aperfeiçoamento em seus estudos da língua. Além de indícios claros de motivação, percebemos também traços de autonomia. Leia-se a seguir:

[6] Estou aprendendo mais, porque os recursos são melhores do que no meu curso. Por exemplo, o CD, já fiz todo e agora estou retornando usando os helps, etc. isso está me ensinando gramática de uma forma atual e prazerosa. Estou aprendendo a procurar artigos, estou mais atenta à leitura. A atividade da bússola já fiz sem dificuldades nenhuma. [E]

Para Oxford (2011), devido a valores, atitudes, crenças, motivação, estilos de aprendizagem e experiências, algumas pessoas são mais autônomas que outras em determinado contexto. De acordo com Littlewood (1996), a autonomia do aluno envolve desejo, motivação e confiança, pois tais fatores levam à habilidade de criar uma prática autônoma. Sugere-se, então, uma aproximação entre crenças, motivação e autonomia.

Ao começar o IngRede, aprender inglês a distância é visto como “*uma experiência única, rica em determinação e motivação*”. Posteriormente, ao meio do curso, a aluna revela que aprender a distância é “*um desafio bravo, porém no que tange ao instrumental, tranquilo*”. Considerando o uso do computador como meio que viabiliza a aprendizagem a distância, questionamos como a aluna vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Esse é definido como uma “*ferramenta indispensável*”, no início do curso, em seguida, de modo semelhante, ela o define como “*fundamental*” e “*excelente*”, deixando transparecer a crença de que aprender a distância é como (re)descobrir o mundo:

[7] O computador é fundamental, pois como seria sem ele? Ele está me ajudando nessa nova descoberta do mundo. [E]

[8] Uma excelente forma para aquisição de conhecimento, e isso estou desenvolvendo, graças ao computador. [E]

A percepção da aluna de que está desenvolvendo a aquisição de conhecimento a faz acreditar no potencial do computador na aprendizagem de línguas. A percepção de que está aprendendo é relevante para compreendermos sua motivação, pois, como apontam Freeman e Long (1991), o sucesso na aprendizagem precede a motivação. Assim, ao perceber resultados positivos, o aluno se sente motivado a continuar estudando.

Direcionando-nos com maior ênfase à motivação, sabemos que a motivação e as metas em relação ao idioma estão entrelaçadas à aprendizagem como fatores determinantes (DÖRNYEI, 2001). Pelos relatos acima, evidenciamos que a aluna deu início ao curso motivada e cheia de expectativas. Ao meio do curso, investigamos se ela estava motivada, ao que ela expressa:

[9] Sim, com algumas disciplinas em relação ao EAD. E bem motivada com relação ao INGREDE. Porque nessa disciplina de inglês instrumental estou deslanchando muito bem, entendendo e querendo ir além. [E]

Posteriormente, em seu diário, a aluna revela que o curso tem sido uma experiência nova e estimulante. A aluna exprime que está motivada com o curso. A percepção de progresso na aprendizagem e o desejo de alcançar seus objetivos são fatores cruciais para manter a motivação no decorrer de um curso (DÖRNYEI, 2005). Não podemos ignorar que o termo ‘novo’ em suas afirmações pode perpassar não somente a descrição da disciplina IngRede, mas também seu curso de Letras a distância, do qual é recém ingressa. Vejamos:

[10] Trata-se de uma experiência nova e estimulante, desde que comecei tenho tido mais facilidade para ler e compreender os textos e exercícios propostos no

INGREDE, e fora dele. Acredito que minha participação esteja sendo boa, pois consigo cumprir com todas as atividades proposta no tempo certo, minha motivação está a mil. Quero ir até o final. Meu objetivo é seguir em frente com mais cursos que possa ter no INGREDE, e aprimorar o máximo meu inglês. [DR]

A motivação é um construto processual, dinâmico e temporal, ou seja, muda ao longo do tempo. É também situada, sofrendo influências contextuais, conforme a perspectiva atual nos estudos sobre motivação inaugurada por Dörnyei, desde a década de 90. Com base nessa convicção, tentamos identificar a caracterização de sua motivação ao final do curso através do diário reflexivo, no qual ela descreve sua participação no IngRede nos seguintes dizeres:

[11] Uma experiência, muito boa, que acrescentou muito para o meu curso de letras inglês, EAD. [DR]

A aluna cita que as atividades a ajudaram muito e coloca ênfase em como sua participação no IngRede, além de ampliar sua habilidade de leitura que era seu objetivo inicial e o próprio objetivo do curso, deram-lhe mais segurança para enfrentar situações da vida acadêmica que exigem o conhecimento de inglês. O IngRede parece ter sido um incentivo para prosseguir com sua graduação em Letras. Percebemos que seus objetivos iniciais foram alcançados, o que é relevante para sua motivação, e notamos ainda que ao citar que a disciplina lhe conduziu a uma aprendizagem de pesquisa, a aluna pode querer se referir à maior autonomia que adquiriu:

[12] Todas as ferramentas disponibilizadas na plataforma me auxiliaram e muito para desenvolver melhor o meu inglês instrumental, hoje me sinto segura para encarar situações da vida acadêmica, como a leitura de textos, o acompanhamento de um debate, a participação em um congresso. Sem contar que foi de grande importância, me ofertando maior segurança para o prosseguimento da minha graduação a distância. Esse curso, IngRede, me conduziu a um aprendizado de pesquisa, e a compreensão de textos com maior facilidade. [DR]

Visto que as dificuldades de aprendizagem agem como obstáculos à motivação (GUIMARÃES, 2001), perguntamos à aluna quais foram as dificuldades encontradas e como elas foram superadas. Desse modo, notamos que a aluna começou a ver a aprendizagem de modo novo deixando para trás o paradigma da escola tradicional. E isso foi possível graças à sua determinação, disciplina e vontade, ou seja, graças à sua motivação e autonomia. Como pode ser lido a seguir:

[13] Primeiro a adaptação à plataforma, segundo deixar para trás o modelo da escola tradicional e começar a ver aprendizagem sob um olhar contemporâneo. [E]

[14] Com determinação, disciplina e muita vontade de ir além. [E]

Os aspectos negativos mencionados pela aluna são a falta de interação entre colegas e a dificuldade de manuseio da plataforma do curso, as quais podem ocasionar desmotivação. A aluna sente falta de maior comunicação entre os participantes. Os alunos tinham à sua disposição no IngRede a ferramenta *chat*, que poderiam usar a qualquer momento livremente para trocar ideias entre si, mas nenhum deles tomou essa iniciativa e não havia nenhum *chat* como atividade programada no curso. Em suas considerações finais sobre a disciplina, ela sugere “*deixá-lo mais simples para o manuseio, no que diz enviar mensagem, postar arquivos*”, e afirma que:

[15] Só a comunicação com os colegas, e a sessão de dúvidas que está muito fraca, porém acho que é questão de saber manusear. A plataforma do meu curso EAD é melhor desenvolvida para interagirmos uns com outros do que o INGREDE. [E]

Ainda em relação às crenças sobre aprender inglês a distância, de início, a aluna relatava como desvantagem o “*pouco contato com os professores*”. No entanto, essa crença parece ter sido modificada, já que a aluna assume uma nova visão ao definir seu papel como aluna e o papel do professor. A atuação da professora parece ter contribuído para a motivação da aluna. A interferência do professor e da família na motivação do aluno é reconhecida em contextos presenciais (DÖRNYEI, 2001) e parece ressoar também no contexto virtual. Observem-se os trechos a seguir:

[16] Então... Qual seria o papel do professor, num curso a distância? Só o de conteúdo? No INGREDE, tenho tido mais contato com a professora (...) e isso é muito bom, pois ela tem apontado uma direção que me leva ao conhecimento de uma forma plena. Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado tem sido muito bom para minha reflexão, e reflexão. Desculpa... reflexão e aprendizado. [E]

[17] No meu caso sim, os meus filhos (...) a Instituição que sempre tive num alto conceito, e por último a professora (...) que estou gostando muito da maneira que ela está conduzindo tudo. [E]

Nos trechos a seguir, é transcrita uma das interações da aluna com a professora no fórum de atividades complementares. Essas atividades são não avaliativas e constituem um conteúdo extra, com temas mais atuais de interesse geral, são postados pela professora com base na possibilidade de customização que o IngRede lhe oferece. Os alunos que se interessassem, devem baixar o arquivo, realizar as atividades, voltar ao fórum e compartilhar suas respostas e reflexões com os colegas, sendo que a professora acompanhava os comentários dos alunos. O excerto foi postado pela aluna após concluir as primeiras atividades complementares. Ela foi a primeira aluna a postar:

[18] PROFESSORA:

Olá, pessoal

Espero que estejam todos bem!

De acordo com nossa agenda geral, vocês já devem estar realizando as atividades da Unidade 4. Estamos, assim, quase no fim do Módulo I e, a partir das práticas de leitura que já realizaram até agora no CD-Rom, com as estratégias de leitura que trabalharam até aqui, é possível iniciar, de minha parte, o fornecimento de atividades complementares, que visam ampliar suas possibilidades de estudo. Tais atividades não são avaliativas nem obrigatórias,

e são postadas neste fórum, como tópicos que trazem arquivos anexados. Convido-os, portanto, a participar das atividades aqui propostas (...).

Aguardo sua participação e fico à disposição!

Abraço,

Profa. (nome)

[19] ALUNA:

Profa. (nome) e colegas,

Ótimo esse texto sobre bilinguismo, além disso, fiquei feliz, por conseguir ler só com as técnicas que estou aprendendo nessa disciplina e também pela relevância desse artigo.

Obtive excelentes informações sobre a importância do bilinguismo, não só pela interação com esse mundo globalizado, mas e principalmente pela descoberta científica do quanto o bilinguismo é benéfico para a blindagem da demência na velhice.

Essa é a parte mais importante para quem já caminha para a velhice, como eu. (...)

Um abraço a todos.

(nome).

[20] PROFESSORA:

Oi, (nome)!

Muito legal a sua leitura e seus comentários!

Fico feliz que a disciplina esteja agregando à construção dos seus saberes sobre língua inglesa!

Abraço,

Profa. (nome)

Nos trechos acima, notamos o entusiasmo com o texto lido e mesmo uma identificação com a temática, ao acreditar que o assunto é relevante para sua vida pessoal. É notável ainda a satisfação em cumprir as atividades utilizando as técnicas de leitura que aprendeu no curso. Até então, a professora havia postado duas atividades complementares e poucos alunos demonstram interesse por elas. Essa aluna, no entanto, após a postagem das duas atividades, respondeu com um comentário pedindo mais atividades, demonstrando, a nosso ver, motivação em estudar. Acompanhando a participação da aluna na plataforma vimos que cumpriu todas as atividades obrigatórias no prazo, fez as atividades extras e teve o maior número de acessos ao *Moodle*, se comparada aos outros alunos. Vejamos:

[21] Boa noite, Profa. (nome)

Como vai?

Profa. não tem mais atividades complementares não?

Grata, (nome).

O pedido foi atendido pela professora e, ao todo, sete atividades complementares foram postadas. Percebemos que o fórum foi um espaço para maior interação professor e aluno. De acordo com Schrage (1995 *apud* GARRISON *et al.*, 2000) a tecnologia, inevitavelmente modela o modo como as pessoas se relacionam. Em um contexto virtual de aprendizagem, a presença do professor não é exatamente física, mas é caracterizada por pequenas mensagens que reconheçam a participação do aluno, as quais seguidas de devidas orientações aumentam o engajamento dos alunos (GARRISON *et al.*, 2000). Constatamos então, que uma simples troca de mensagens, um *feedback* e a percepção de que o professor leu o que o aprendiz postou e que lhe deu

atenção são fatores motivadores para o aluno em um contexto virtual de aprendizagem. Há um redimensionamento nos papéis de professor e aluno, no qual o professor assume o papel de mediador, de colaborador e de provedor de apoio cognitivo e afetivo (FIGUEIREDO, 2006).

Compartilhamos ainda da visão de Cechinel (2000, p. 14), para o qual o professor tutor da educação a distância tem a função de ser um “facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e avaliador”, em outras palavras, tem a função de encontrar novas maneiras de motivar seus alunos. Nos excertos apresentados acima, constatamos ainda como a motivação de aluno e professor podem se influenciar. A aluna faz um comentário alegando o quanto tais atividades tem sido boas para seu desenvolvimento e a professora demonstra satisfação em saber que seu trabalho está gerando frutos.

Retomando a análise de suas crenças e tentando relacioná-las à sua motivação para aprender, apresentamos, por fim, a resposta da aluna ao questionamento se é realmente possível aprender uma língua em um contexto a distância:

[22] Sim, e vou ser prova disso logo, logo. [E]

Assim, fica nítida sua crença na possibilidade de aprender no contexto virtual de aprendizagem expressa por meio de uma confiança de que é possível aprender nesse contexto, além de evidenciar sua motivação, e autoconfiança ao acreditar que ela é capaz e vai conseguir aprender e alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Considerações Finais

Neste estudo, analisamos as experiências de aprendizagem de uma professora em formação inicial em um curso de inglês online, a partir de suas crenças e motivação em estudar neste contexto. Os resultados evidenciam crenças otimistas em relação à oportunidade de aprender inglês em um curso *online*. Embora não haja dados que nos permitam afirmar com certeza, por se tratar de um processo gradual e que reflexe

diretamente nas ações das pessoas, há indícios ainda de mudança de crenças (BARCELOS, 2007), visto que a aluna afirmava que em um ambiente virtual de aprendizagem há pouco contato com o professor e, posteriormente, elogia a interação constante com a professora.

Acerca de sua motivação, a aluna ingressou no curso motivada, com grandes expectativas e metas. Apesar de suas dificuldades relatadas, principalmente, em relação ao uso da plataforma e por sentir falta de comunicação com os colegas, tais fatores não impediram que ela conseguisse manter sua motivação ao longo do curso, fato que se deve, dentre outros, ao fato de gostar da língua, incentivo da família, interação com a professora e apropriação dos materiais empregados no curso. Outro fator primordial é seu empenho em alcançar as metas que traçou ao ingressar no curso.

Acreditamos que ainda há muito a ser explorado na LA de modo a desvendar como questões cognitivo-afetivas se configuram e impactam na aprendizagem de línguas em cursos *online*. No que concerne aos professores de língua inglesa em formação inicial, como é o caso da aluna participante deste estudo, cabe pensar meios de incorporar nos cursos de Letras oportunidades concretas para que esses futuros professores vivenciem o ensino e aprendizagem de línguas em um ambiente virtual de aprendizagem, o que pode repercutir em sua futura atuação como docente no uso de tecnologias digitais. Pois, como afirmam Hubbard e Levy (2006) os professores devem usar CALL (*Computer Assisted Language Learning*) para aprenderem sobre CALL, assim, experimentar as aplicações tecnológicas na educação é um meio de aprender a usar a tecnologia como professor.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas, foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

CECHINEL, J. C. *Manual do Tutor*. Florianópolis: Udesc, 2000.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.17-32

CHAPELLE, C. Technology and second language acquisition: new trends in using technology in the language curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 27, p. 98-114, 2007.

DÖRNEY, Z. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, Great Britain, n. 70, p. 519-538, 2000.

_____. *Teaching and researching motivation*. England: Longman, 2001.

_____. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DORON, R.; PAROT, F. (Orgs.). *Dicionário de Psicologia*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; FERREIRA, A. M. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Boston: Kluwer Academic, 2003.

FERREIRA, A. F. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução. *Trabalho & Educação*, v. 17, n. 2, 2008.

FERREIRA, A. M. M. R. *A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras: em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?* 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no Ensino Básico) – Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2011.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FREEMAN, L.; LONG, D. *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman, 1991.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 29-55.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. ROWLEY, M.: Newbury House, 1972.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 87-105, 2000.

GILLHAM, B. Displaying the Results for Analysis. In:____. *Developing a Questionnaire*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000, p. 49-79.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. 3. ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2001, p. 78-95.

HUBBARD, P.; LEVY, M. The scope of CALL education. In: HUBBARD, P; LEVY, M. *Teacher education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin Publishing Company, 2006, p. 3-22.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, v.10, n.4, p. 439-452, 1994.

_____. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

LIMA, K. B. F. *A sala de aula de língua inglesa: vencendo barreiras na produção escrita*. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2005.

- LITTLEWOOD, W. Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.
- MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.
- OXFORD, R. L. L2 learner autonomy in the crucible. In: BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.
- PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, p. 93-116, 2001.
- _____. Internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada*. Campo Grande: Editora UNAES, 2008, p. 43-58.
- PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- TAYLOR, R. P. *The computer in the school: tutor, tool, tutee*. New York: Teacher's College Press, 1980.
- SCHUNCK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, v.26, n.3, p.207-231, 1991.
- SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.
- VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- WHITE, C. *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisionmaking and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ENUNCIADO: UM CONTRAPONTO ENTRE OS CONCEITOS DE BENVENISTE E BAKHTIN

Verônica Franciele Seidel³

Resumo: Este estudo se propõe a discorrer sobre os conceitos de enunciado elaborados por Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin, a fim de elencar diferenças e aproximações e de discutir, a partir dos dados analisados, os limites e as contribuições de cada uma das concepções de enunciado. Para isso, será utilizado como *corpus* de análise um conjunto de tirinhas do cartunista brasileiro Mauricio de Souza. Os resultados deste estudo indicam que, enquanto para Benveniste o fato de os enunciados serem caracterizados como atos e, por isso, únicos, é algo que só se aplica aos enunciados classificados pelo teórico como performativos, para Bakhtin, uma vez que todo enunciado tem a característica de unicidade e, por conseguinte, de singularidade, não é possível conceber um enunciado que seja repetível. Logo, para o pensador russo, qualquer enunciado é um ato e, portanto, refere-se a uma realidade que ele mesmo constitui.

Palavras-chave: Enunciado. Émile Benveniste. Mikhail Bakhtin.

Abstract: This study aims to discuss the concepts of utterance proposed by Émile Benveniste and Mikhail Bakhtin in order to list the differences and similarities and to discuss, based on the analyzed data, the limits and contributions of each conception. For this, we will use as *corpus* of analysis comics from the Brazilian cartoonist Mauricio de Souza. The results of this study indicate that, while for Benveniste the fact that the utterances are characterized as acts and, therefore, are unique it's something that could be applied only to utterances as performative; for Bakhtin, since every utterance has the characteristic of uniqueness, it is not possible to establish an utterance as repeatable. So, for the Russian thinker, every utterance is an act and, therefore, refers to a reality that it constitutes by itself.

Keywords: Émile Benveniste. Mikhail Bakhtin. Utterance.

Introdução

Este texto se propõe a discorrer sobre os conceitos de enunciado elaborados por Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin. O intento deste estudo consiste, então, em abordar tais definições, a fim de elencar diferenças e aproximações e em discutir, a partir dos

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: veronicaseidel@gmail.com.

dados analisados, os limites e as contribuições de cada uma das concepções de enunciado.

Para atingir os objetivos propostos e para melhor demonstrar a contribuição e o alcance de cada um dos conceitos, serão analisadas tirinhas do cartunista brasileiro Mauricio de Souza, publicadas entre 1999 e 2001. A metodologia utilizada com a finalidade de alcançar esses objetivos será a qualitativa de caráter indutivo.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de que, embora ambas as teorias – benvenistiana e bakhtiniana – estejam em voga atualmente, não há, *a priori*, nenhum estudo conhecido de caráter comparativo entre elas em relação, especificamente, à questão da tipologia dos enunciados. Além disso, este trabalho contribuirá para a compreensão do alcance de cada uma das teorias no que se refere ao conceito de enunciado.

Para isso, inicialmente, será apresentado, de forma breve, o caminho seguido pela Linguística, desde a definição de seu objeto por Ferdinand de Saussure até a inserção, em seu campo de estudos, de aspectos que haviam sido considerados pelo teórico genebrino como externos à língua. Em seguida, serão trazidas à tona as questões de cunho teórico que orientam a confecção deste trabalho, mais especificamente a definição de enunciado para Benveniste e Bakhtin. Após, analisar-se-ão as tirinhas que compõem o *corpus* deste estudo. A partir disso, espera-se demonstrar de que modo os conceitos de enunciado mobilizados pelos teóricos supracitados contribuem para as análises feitas e, ainda, para a Linguística de forma geral.

Enunciado(s) sob a ótica discursiva

Breve contextualização sobre as teorias linguísticas

A Linguística, como estudo científico da linguagem, tem início no século XX com Ferdinand de Saussure. Saussure tinha como um de seus objetivos conferir o estatuto de ciência à Linguística, o que, segundo ele, não ocorria nos estudos de Gramática Comparada, que era o que se tinha na época em termos de estudos da linguagem. Para isso, era necessário definir aquilo que seria o objeto de estudo dessa ciência, bem como qual seria o método empregado para empreender tal estudo.

Nesse contexto, Saussure faz uma distinção entre língua e fala, definindo esta como “a soma do que as pessoas dizem” (SAUSSURE, 2006, p. 27), ou seja, manifestações individuais e momentâneas, e aquela como “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Devido ao fato de os fenômenos que constituem a linguagem – língua e fala – serem muito diversos, é necessário, segundo Saussure, escolher um desses fenômenos para voltar seus estudos. Como uma ciência deve ocupar-se do estável, do geral, e não é possível reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala, opta, então, pela língua, pois esta é homogênea e faz a unidade da linguagem (NORMAND, 2009). Para Saussure, a atividade de quem fala também deve ser estudada no âmbito da Linguística, uma vez que a fala se subordina à língua pela relação que mantêm com esta. No entanto, a definição da língua como objeto da Linguística que se propõe a delimitar implica, necessariamente, a eliminação de tudo o que seja estranho ao sistema, pois não é possível estudar esses dois aspectos da linguagem ao mesmo tempo.

O pensamento de Saussure, embora este nunca tenha utilizado em seus escritos o termo “estrutura” (NORMAND, 2009), deu origem a uma Linguística estruturalista que vigorou até final de 1960. Nessa época, houve uma espécie de ruptura devido ao fato de o Estruturalismo ter desconsiderado aspectos dos fenômenos linguísticos que são essenciais para sua compreensão (ILARI, 2004). Essa ruptura abriu espaço para uma Linguística da Enunciação, que iniciou, basicamente, com os estudos de Émile Benveniste. Este teórico não negou os pressupostos de Saussure, mas trabalhou no sentido de aprimorá-los, passando a levar em conta o papel desempenhado pelo sujeito na língua, ou seja, “a pertinência do sujeito e dos mecanismos de sua enunciação para a linguística” (FLORES, 2005, p. 128-129). Assim, enquanto a preocupação principal de Saussure é a operação que permite abstrair o sistema da língua a partir dos fatos de discurso/fala, a de Benveniste é a de retomar a questão de forma exatamente inversa, privilegiando a realização do discurso, ou seja, da enunciação (ADAM, 2008).

Para Benveniste, a língua só é possível porque cada locutor apresenta-se como sujeito, remetendo a ele mesmo como “eu” no seu discurso. Ao fazer isso, “eu” propõe, necessariamente, outra pessoa – aquele que, embora sendo exterior a “mim”, torna-se o meu eco, ao qual eu digo “tu” e que me diz “tu” (BENVENISTE, 2005, p. 250). A

língua está, assim, de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda, designando-se como “eu”.

O caráter sistemático da linguagem faz com que a apropriação assinalada por esses indicadores (“eu” e “tu”) propague-se na instância de discurso a todos os elementos suscetíveis de com eles concordar. Isso se dá através de formas “vazias” existentes na língua das quais cada locutor em exercício do discurso apropria-se. Tem-se, assim, a enunciação – um processo em que o locutor faz uso do aparelho formal da língua, referindo-se a palavras virtuais desta e tornando-as significantes. Nesse momento, coloca-se na posição de locutor e instaura o interlocutor, o espaço e o tempo em seu discurso (NORMAND, 2009).

Pode-se dizer, assim, que Benveniste entende a língua como um sistema orgânico de signos linguísticos, no qual está contido o uso que a fala promove, e o discurso como “toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro” (BENVENISTE, 2005, p. 267). Desse modo, conforme a explicação de Adam (2008), pode-se dizer que Benveniste distingue uma linguística da língua/sistema, denominada semiótica, que significa cujo funcionamento é paradigmático e cuja unidade central é o signo, e uma linguística do discurso/fala, designada semântica, que comunica e cuja unidade é a frase.

Percebe-se, dessa forma, a relevância que a noção de sujeito adquire na teoria proposta por Benveniste, pois só existe um “eu” à medida que existe um “tu”. Além disso, antes da enunciação – ato de produzir enunciados –, a língua é somente possibilidade de língua, de modo que é justamente a apropriação por um sujeito que a torna real. Para Benveniste, “as formas somente adquirem sentidos através do ato de enunciação, ato individual que caracteriza o modo como a língua é mobilizada pelo locutor e passa a significar discursivamente” (ZANDWAIS, 2011, p. 15).

O pensamento de Benveniste articulou-se a partir do rumo que a Linguística foi tomando no Ocidente, no século XX, caracterizando-se, portanto, como um pensamento que foi originado da produção de conhecimento teórico em Linguística e que colaborou para a produção desse saber. Paralelamente, surgiu, por volta de 1924, o pensamento de Bakhtin⁴, que gerou teoria, mas que foi oriundo de desafios sociológicos enfrentados na Rússia naquele período.

4 As questões acerca da autoria, em função do escopo deste estudo, não serão discutidas. Adotar-se-á, de forma geral, o nome de Bakhtin para fazer referência ao pensamento elaborado por um círculo de estudiosos, conhecido como Círculo de Bakhtin e integrado por vários

Bakhtin também se preocupou com as questões do sujeito, no entanto com um enfoque diferente daquele conferido por Benveniste. Para Bakhtin, a língua configura um produto da atividade coletiva humana, de modo que todos os seus elementos refletem e refratam a organização econômica, social e política da sociedade que a institui. A língua está, assim, em constante processo de atualização, não sendo apenas um sistema abstrato de signos, mas um sistema de signos com valor ideológico (VOLOSHINOV, 1929⁵/2009).

Uma vez que a língua perpassa diferentes classes, carregando, portanto, possibilidades distintas de orientação ideológica, por meio dela, ao enunciar, o indivíduo posiciona-se socialmente no mundo. Esse posicionamento, esse julgamento de valor, no entanto, só se constitui no interior de um determinado grupo social. Pode-se afirmar, a partir disso, que a ideologia é indissociável da língua e que esta é condição para produção, conservação e transformação de valores e condutas.

Desse ponto de vista, a verdadeira essência da língua (VOLOSHINOV, 1926/1976) é o evento social da interação verbal, pois toda e qualquer enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 1952-53/2010a). Assim, todo signo, que resulta necessariamente de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo interacional, comporta duas faces, pois é determinado pelo fato de que procede *de* alguém (locutor) e se dirige *para* alguém (ouvinte) (VOLOSHINOV, 1929/2009).

É possível afirmar, então, que Bakhtin se preocupa com as relações intersubjetivas que organizam e estruturam o enunciado. Tais relações são tomadas no âmbito das posições enunciativas que cada participante ocupa na cadeia comunicativa e não no âmbito de uma realidade biossocial, que leva em conta pessoas reais.

O conceito de enunciado

teóricos, o qual teve Bakhtin como expoente. A citação de obras específicas terá como base a proposta de Faraco (2009) na obra “Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin”, ou seja, de considerar a autoria das edições originais.

5 Refere-se ao ano original de publicação da obra em russo.

Benveniste, o primeiro linguista a desenvolver, a partir do quadro saussuriano, um modelo de análise da língua voltado, especificamente, à enunciação, é considerado o principal representante da teoria que levou esse nome – teoria da enunciação (FLORES, 2005; FLORES; TEIXEIRA, 2005). Para o autor, a enunciação é “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Tal ato introduz, em primeiro lugar, o locutor, ou seja, o “eu”, como parâmetro nas condições necessárias da enunciação.

O locutor utiliza-se do que Benveniste denomina de aparelho formal da enunciação para transformar a língua em discurso. Ao apropriar-se desse aparelho, o locutor enuncia sua posição, criando um centro de referência interno, manifestado por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 2006). Dessas formas, que podem ser entendidas como formas de presença da subjetividade na linguagem (BRAIT, 2006), destacam-se os índices de pessoa – “eu” e “tu” – e de não-pessoa – “ele”.

“Eu” designa aquele que fala e implica, ao mesmo tempo, um enunciado sobre esse “eu”, pois, dizendo “eu”, não é possível deixar de falar de mim. “Tu” é, necessariamente, pensado por “eu” e não pode ser concebido fora de uma situação proposta a partir desse “eu”. “Ele”, por sua vez, comporta a indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa e tem por função exprimir a “não-pessoa”. Este é excetuado da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam, pois comporta, realmente, uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não se refere a uma “pessoa” específica (BENVENISTE, 2005). Assim, “ele” pertence apenas ao plano do enunciado e não da enunciação. Tais índices de pessoa fazem referência, sempre, à realidade do discurso, referência essa que une a “eu”/“tu” uma série de indicadores (pronomes, advérbios, locuções adverbiais etc.), isto é, um conjunto de signos “vazios”, não referenciais com relação à realidade, sempre disponíveis e que se tornam plenos assim que o locutor os assume em cada instância de seu discurso. O papel desses indicadores consiste em fornecer o instrumento para a conversão da linguagem em discurso, o que se dá, justamente, por meio da enunciação, a qual vincula o locutor e o alocutário ao mundo ou, mais precisamente, à realidade do discurso (ONO, 2007).

Antes da enunciação, a língua é apenas possibilidade de língua. Nesse momento, tem-se aquilo que Benveniste designa de nível semiótico, indicando as relações paradigmáticas (associativas) entre os signos, isto é, a língua como sistema, com função de significar. Depois da enunciação, “a língua é efetuada em uma instância de discurso,

que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 2006, p. 83-84). É então que se estabelecem as relações sintagmáticas entre as palavras, as quais correspondem àquilo que o teórico designa como nível semântico, que têm a função de comunicar e que pertencem à enunciação. O que, em geral, caracteriza a enunciação é

a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo (BENVENISTE, 2006, p. 87, grifos do autor).

Percebe-se, assim, conforme explicita Flores (2005), que, para que a língua se instaure na enunciação, há a condição de que alguém fale (“eu”) para outro alguém (“tu”) de algo (“ele”). A intersubjetividade (relação entre o “eu” e o “tu”) é constitutiva do diálogo, que implica sujeitos enunciando formas linguísticas ao mesmo tempo em que se enunciam a partir dessas formas (BRAIT, 2006). A enunciação prevê, como já mencionado, a conversão individual da língua em discurso, o qual é tido como toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o segundo. A enunciação consiste, assim, na “semantização da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 83). Desde o momento em que o enunciador (“eu”) se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário (“tu”), ele dispõe, para esse fim, de um aparelho de funções (BENVENISTE, 2006), que é o aparelho formal da enunciação. Assim, um enunciado, produto da enunciação, para ser compreendido, não pode ser analisado sem que se leve em conta esses indicadores autorreferenciais.

Dentre os enunciados, Benveniste (2005), com base nas colocações do filósofo John Langshaw Austin, um dos primeiros a teorizar sobre os atos de fala, chama atenção para os performativos – aquelas sentenças em que a enunciação identifica-se com o próprio ato e refere-se a uma realidade que ela mesma constitui. Ou seja, aqueles casos em que dizer algo é, em circunstâncias apropriadas, não descrever ou declarar algo, mas sim fazer algo (AUSTIN, 1990). O enunciado performativo é o ato; aquele que o pronuncia cumpre o ato, denominando-o. E, por isso, “sendo um ato, tem a propriedade de ser *único*. Só pode ser efetuado em circunstâncias particulares, uma só vez, em data e lugar definidos” (BENVENISTE, 2005, p. 302, grifo do autor). Dessa forma, é um ato individual e histórico, não podendo repetir-se, e toda reprodução será

um novo ato efetuado por aquele que tem poder para tal. Afora isso, a reprodução do enunciado performativo por outro o transforma em enunciado constativo, ou seja, aquele que não é uma ação em si, mas apenas faz uma constatação acerca de determinada situação.

Diante disso, Benveniste (2005) propõe definir os enunciados performativos como aqueles enunciados em que “um verbo declarativo-jussivo na primeira pessoa do presente se constrói como um *dictum*” (p. 300, grifo do autor). Para exemplificar tal definição, o autor traz o seguinte enunciado: “ordeno que a população seja mobilizada”, em que o *dictum* é representado por “a população seja mobilizada”.

Benveniste explica, ainda, que um enunciado é performativo na medida em que denomina a ato performador pelo fato de “eu” pronunciar uma fórmula que contém o verbo na primeira pessoa do presente. Assim, o enunciado “eu juro” seria um ato e, portanto, performativo, enquanto que “ele jura” seria apenas uma constatação e, por conseguinte, um enunciado constativo. Nessa classificação, há a ressalva de que um enunciado, dito por alguém a quem pertence o direito de fazê-lo, ou seja, por uma autoridade, pode não comportar um verbo declarativo, mas apenas o *dictum*, como em “a cátedra de botânica é declarada vaga”, e ainda assim ser de cunho performativo.

Outro ponto debatido por Benveniste diz respeito ao caso do imperativo, considerado por Austin como sinônimo de performativo. Para o teórico francês, no entanto, o imperativo caracteriza-se por produzir um resultado empírico, e o performativo “não o é por poder modificar a situação de um indivíduo mas na medida em que é *por si mesmo* um ato” (BENVENISTE, 2005, p. 303, grifos do autor). Benveniste explicita, ainda, que o imperativo não é denotativo e não visa comunicar um conteúdo, mas caracteriza-se como pragmático e visa a agir sobre o ouvinte. Desse modo, não é um tempo verbal e não comporta marca temporal nem referência pessoal. Não é um enunciado (não serve para construir uma proposição com verbo pessoal) nem tampouco performativo (não denomina o ato de palavra que se performa) (BENVENISTE, 2005).

O imperativo produz um comportamento, mas o enunciado performativo é o próprio ato que ele denomina e que denomina o performador. Nesse sentido, o que tem relevância é a forma dos enunciados e não o comportamento esperado do interlocutor. Assim, enquanto a advertência em um letreiro (como o termo “cão”, por exemplo) equivale, para Austin, a um enunciado performativo, para Benveniste, o letreiro é um simples sinal, uma vez que, segundo ele, cada um pode tirar a conclusão que quiser

desse sinal e, por isso, só a fórmula “aviso-o de que” seria performativa de advertência. Não se deve tomar, justifica Benveniste, “a implicação extralinguística como equivalente da efetivação linguística” (BENVENISTE, 2005, p. 304). Além disso, ressalta o teórico que o performativo necessita de materialidade linguística e que o imperativo pode ser substituído por um gesto, por exemplo.

Com base nesses elementos, é possível depreender que, para Benveniste, a enunciação é uma referência única e irrepetível, ao passo que o enunciado – seu produto – não. Isso se dá, no entanto, apenas para os enunciados em geral, pois os enunciados performativos, por serem atos, são únicos e, portanto, só podem ser efetuados em circunstâncias particulares, uma só vez, em tempo e espaço definidos.

Já para Bakhtin, tanto a enunciação quanto o enunciado são eventos únicos e irrepetíveis. Isso se deve ao fato de que qualquer enunciado apresenta, além do componente verbal expresso, componentes não verbais, sem os quais não pode ser compreendido: o tempo e o lugar do evento do enunciado (quando e onde), o tópico ou o tema do enunciado (sobre o que se está falando – o herói) e a atitude do falante em relação ao que está acontecendo (avaliação). Tais componentes também podem ser definidos, segundo Voloshinov (1926/1976), como o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e sua avaliação comum dessa situação.

O autor explica, ainda, que este último componente refere-se ao fato de que um discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, fundindo-se com esse evento e formando uma unidade indissolúvel, de modo que o discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno estritamente linguístico, não pode ser verdadeiro ou falso, necessário ou desnecessário. Tal aspecto justifica-se na medida em que nenhum fenômeno da natureza tem significado em si mesmo. É justamente por meio da discursivização que algum significado será atribuído a este ou àquele fato. Pode-se dizer, então, com base em Bakhtin (1952-53/2010c), que um discurso é sempre motivado por um reflexo do mundo objetivo, do mundo dos objetos, na consciência de alguém, que será expresso por este por meio da língua. Desse modo, todo discurso sempre conservará determinado valor, demonstrando certo posicionamento por parte daquele que o enuncia. Qualquer enunciado é, conforme explica Faraco (2009), ideológico em dois sentidos: “se dá nas esferas de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro)” (p. 47).

Isso está diretamente ligado ao fato de que a língua é, de acordo com o pensamento bakhtiniano, um produto da atividade coletiva do homem e de que todos os seus elementos refletem e refratam a organização econômica, social e política da sociedade. É, assim, o produto da vida social, sua criação e seu reflexo; não é, entretanto, um produto estático, mas um fluxo atualizado constantemente (VOLOSHINOV, 1983/1930). Esse produto se mostra por meio de enunciados, os quais constituem um ato singular irrepetível concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, ou seja, de uma atitude valorativa em relação a um estado de coisas (FARACO, 2009). Cada enunciado é, assim, uma resposta, pois sempre emerge em um contexto cultural saturado de significados e valores, caracterizando-se como um ato responsivo – uma tomada de posição neste contexto.

Segundo Voloshinov (2009/1929), as relações de produção e a estrutura sociopolítica determinam todos os contatos verbais, os meios e as formas de comunicação possíveis. Além disso, o signo linguístico resulta necessariamente de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo interacional e é sempre marcado “pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (VOLOSHINOV, 2009, p. 45, grifos do autor). Pode-se pensar, assim, “a enunciação como centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos, vendo-a como evento, sempre renovado, pelo qual o locutor se institui na interação viva com vozes sociais” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 45). Ainda é importante ressaltar que, para um objeto entrar no horizonte social de um grupo, é necessário que esse objeto esteja ligado a condições socioeconômicas essenciais desse grupo. Ou seja, para que determinado objeto passe a ser designado no universo linguístico, é imprescindível que faça sentido para os indivíduos que dele se utilizam.

Nesse contexto, importa também definir o que os teóricos do Círculo de Bakhtin entendem por signo linguístico. Este seria um signo ideológico, que é tudo aquilo que possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, refratando ou refletindo outra realidade que não a sua. Destarte, o signo linguístico, por apresentar essas características, é um signo ideológico – diz respeito a uma realidade outra que não a sua própria (que é a realidade material fônica), mas sim a algum fenômeno da natureza ou da consciência social (VOLOSHINOV, 1929/2009).

Os enunciados, construídos com o auxílio de unidades da língua, manifestam, assim, a verdadeira essência desta, que é o evento social da interação verbal. Cada enunciado – produto da enunciação – resulta de elementos não reiteráveis, únicos a cada vez que são ditos (tema), e de elementos reiteráveis (significação). O tema é o sentido da enunciação completa, é individual e não reiterável; é a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. Já a significação diz respeito aos elementos reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Assim, enquanto o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução, a significação é um aparato técnico para a realização do tema. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial de significar no interior de um tema concreto. Há, assim, uma tensão permanente entre o tema e a significação de um enunciado, dando origem a uma contradição dinâmica entre o aspecto imutável do signo e o aspecto mutável e dependente da situação de enunciação; isto é, entre o significado estável de uma enunciação e seu tema móvel e único; entre os diferentes acentos sociais de um mesmo signo linguístico (FARACO, 2009).

Faz-se relevante ressaltar, ainda, que a enunciação é apenas parte de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta, que constitui, por sua vez, um momento na evolução contínua de um grupo social determinado (VOLOSHINOV, 1926/1976; 1929/2009). Isso significa que um enunciado qualquer não existe isoladamente, ele participa do fluxo unitário da vida social de determinado tempo e espaço, refletindo sua base econômica e suas relações de produção e envolvendo-se em interação e troca com outras formas de comunicação.

Pode-se afirmar, assim, que toda e qualquer enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 1952-53/2010a), procedendo *de* alguém (locutor) e se dirigindo *para* alguém (ouvinte) (VOLOSHINOV, 1929/2009). A comunicação é entendida por uma relação de alteridade, em que o “eu” se constitui pelo reconhecimento do “tu”, isto é, em que o reconhecimento de si ocorre pelo reconhecimento do outro (FLORES; TEIXEIRA, 2005).

Conforme Bakhtin, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (1952-53/2010b, p. 271). Desse modo, conforme Flores e Teixeira (2005), a matéria linguística adquire significação em um processo ativo e responsivo, ou seja, em um processo intersubjetivo. Cada enunciado responde a outros, anteriores, e refletirá em outros, posteriores, fazendo parte de uma cadeia discursiva cujo início ou fim é impossível determinar. O enunciado tem seus limites fixados, assim, pela alternância dos sujeitos do discurso e por uma espécie de exauribilidade do objeto, que irá permitir que o falante diga o que quer dizer sob certas condições e que alguém possa responder ao que foi dito, ocupando uma posição responsiva (BAKHTIN, 1952-53/2010b).

O conceito de enunciado e seus desdobramentos na análise do gênero “tira”

Neste estudo, serão analisadas tiras da autoria de Mauricio de Souza, tendo como base o conceito de enunciado proposto por Benveniste e por Bakhtin. Esse gênero pode ser definido, conforme Costa (2008, p. 172), como:

segmento ou fragmento de História em Quadrinhos (HQs), geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal de mais ou menos 14 cm x 4 cm, em geral, na seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, amenidades ou também conhecido como recreativo.

Esse tipo de gênero causa humor, geralmente, por meio da quebra de expectativas do leitor. A seguir, a análise de quatro tiras que atendem a esse critério.



Figura 1 - Tirinha 1.

Fonte: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira103.htm>>. Acesso em: 02 maio 2013.

A tirinha 1, da autoria do cartunista Mauricio de Souza, foi publicada em 1999. Nela, retrata-se a conhecida dificuldade de fala da personagem Cebolinha, integrante da Turma da Mônica, que troca o fonema /r/ por /l/. A tirinha em questão é dividida em três segmentos. No primeiro, o leitor, assim como Cascão, personagem que participa dessa cena, é levado a crer que tal dificuldade foi superada, uma vez que Cebolinha profere o trava-língua “O rato roeu a roupa do rei de Roma” de forma natural. No segundo segmento, Cascão, ao perceber tal fato, acredita que uma modificação tenha ocorrido e exclama: “Cebolinha, você aprendeu a falar!”. Já no terceiro segmento, como resposta à exclamação de Cascão, Cebolinha responde “Clalo”, negando o fato aparente de que havia superado seu bloqueio em relação à pronúncia do /r/.

Diante disso, tem-se que o conjunto de palavras com o mesmo fonema pronunciadas por Cebolinha, as quais constituem um enunciado, são referentes a uma ação de outro ser que não ele. Ou seja, aquilo que Cebolinha enuncia diz respeito à percepção acerca de um ato – roer a roupa do rei de Roma – cometido por alguém – o rato. Analisando-se apenas esse fragmento inicial da tirinha, poder-se-ia afirmar, com base em Benveniste (2005), que não se trata de um enunciado performativo, visto que não enuncia um *dictum*, mas um *factum*. Tal enunciado, no entanto, pode ser considerado um ato, se for levado em conta que ele, por si só, é o suficiente para agir sobre uma crença: a de que determinada dificuldade foi superada. Embora tal crença seja desfeita na última parte da tirinha, no momento em que Cebolinha utiliza o /l/ quando deveria, na verdade, fazer uso do /r/, em “clalo”, o efeito do primeiro enunciado não é modificado.

Nessa tirinha, é possível perceber que o conteúdo do enunciado é irrelevante em relação ao seu significado, pois o que realmente interessa é a forma do enunciado,

estruturado como trava-língua. Qualquer frase que fosse um trava-língua baseado no fonema /r/, como “Trazei três pratos de trigo para três tigres tristes comerem” ou “A lara agarra e amarra a rara arara de Araraquara”, serviria igualmente bem para representar a dificuldade de Cebolinha em pronunciar tal som. Pode-se afirmar, assim, que o objeto do primeiro enunciado dessa tirinha, ou o herói conforme a terminologia de Voloshinov (1926/1976), é o trava-língua e não um ato realizado pelo rato.

Desse modo, o enunciado em questão (“O rato roeu a roupa do rei de Roma”), ao fazer uma constatação acerca de um ato exercido por alguém, está, em última análise, servindo como um *dictum* sobre o próprio enunciador – Cebolinha – e sobre sua condição – capacidade (ou não) de pronúncia do fonema /r/. Assim, um enunciado que teria como conteúdo uma avaliação da atitude de outrem está, na verdade, sendo um ato e, conseqüentemente, único, já que o mesmo enunciado dito por outro enunciador ou em outras circunstâncias não teria os mesmos efeitos.



Figura 2 - Tirinha 2.

Fonte: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira148.htm>>. Acesso em: 09 maio 2013.

A segunda tirinha, também da autoria de Mauricio de Souza e publicada em 1999, divide-se em duas partes. Na primeira, o médico pede a Cebolinha que “mostre a língua” e, na segunda, Cebolinha faz isso, ainda que não da forma esperada.

Nesse caso, o imperativo “mostre a língua”, seguido do vocativo “garoto”, tem o poder de criar um acontecimento. Para que fosse performativo, segundo Benveniste (2005), esse enunciado teria de conter um verbo na primeira pessoa do presente, como, por exemplo, “eu ordeno que mostre a língua”, e não poderia ser substituído por um processo que produzisse o mesmo resultado, como um gesto, o que levaria à possibilidade de dispensar a materialidade linguística.

No entanto, esse primeiro enunciado é condição *sine qua non* para criar o enunciado seguinte, em que Cebolinha diz “bláááá!” e mostra a língua para Mônica. Para criar esse dito, é necessário que Cebolinha se utilize da ordem dada pelo médico e subverta-a. Ao fazer isso, ele está produzindo um enunciado único e irrepetível, pois só a fala do médico, constitutiva do primeiro enunciado, é que permite que seu ato pareça justificável, já que “pediram” a ele que fizesse isso.

É importante ressaltar, ainda, que esse enunciado reflete a organização da sociedade, uma vez que Cebolinha deve responder à solicitação do médico, por este ser uma espécie de autoridade, ou seja, ocupar uma posição discursiva superior à sua – que é a de paciente. Contudo, tal enunciado também refrata a realidade, modificando-a, pois Cebolinha se utiliza da ordem do médico para se posicionar como sujeito, ocupando o lugar discursivo de amigo da Mônica e não mais de paciente. Essa atitude deixa Mônica e o médico perplexos, fazendo com que aquela não possa bater em Cebolinha com seu coelho, fato habitual da relação entre os dois, pois ele estava apenas ocupando uma posição possibilitada pelo discurso do médico e “cumprindo” uma ordem, não podendo ser culpado por isso.

Pode-se perceber, então, com base em Voloshinov (1929/2009), que o enunciado de Cebolinha reflete e refrata a realidade. Reflete por “obedecer” à ordem médica e refrata por, ao dar tal resposta, posicionar-se como sujeito, alterando a realidade da consulta. Além disso, cabe realçar que tal enunciado é determinado pela situação social mais imediata – a consulta médica e a presença de Mônica no consultório – e pelo meio social mais amplo – a hierarquia discursiva entre a posição ocupada pelo paciente e pelo médico, que deveria garantir a autoridade deste sobre aquele.



Figura 3 - Tirinha 3.

Fonte: <<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira238>>. Acesso em: 18 maio 2013.

A terceira tirinha analisada, publicada em 2001 por Mauricio de Souza, pode ser seccionada em três partes. Na primeira, tem-se um pedido de Cebolinha à Mônica estruturado no imperativo. Na segunda, Mônica, por surpreender-se com tal pedido, pergunta a Cebolinha o que este quer lhe dizer. E na última parte, Cebolinha surpreende Mônica novamente dando a ela uma ordem.

Com base na categorização de Benveniste (2005), conforme já visto na tirinha anterior, nem o primeiro enunciado nem o último seriam performativos, uma vez que não contêm verbos na primeira pessoa do presente, como “eu ordeno que olhe dentro dos meus olhos” ou “eu ordeno que você seja um cachorro”, mas apenas verbos no imperativo que se caracterizam como pragmáticos, não sendo nem enunciados nem performativos.

No entanto, ao se considerar que o pedido de Cebolinha, expresso na primeira parte da tirinha, é que abre possibilidade para que o último dito dessa personagem ocorra, já que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1952-53/2010b, p. 272), é necessário repensar a condição dessas frases como enunciados. Observe-se que, na última parte do texto, o dito “você é um cacholo”, repetido diversas vezes, seria por si só um enunciado e performativo, pois constitui o próprio ato que é capaz de hipnotizar.

Cebolinha tenta hipnotizar Mônica a fim de reverter a hierarquia que caracteriza a relação dos dois, já que, usualmente, é esta quem manda naquele. No entanto, Cebolinha não obtém sucesso, pois não estaria habilitado a realizar tal ação de hipnose, uma vez que não ocupa a posição de autoridade de um hipnotizador. Se assim fosse, como propõe Benveniste (2005), a estrutura “eu ordeno que você seja um cachorro” poderia ser substituída, simplesmente, por “você é um cachorro”, como ocorre na terceira parte da tirinha, e ainda assim teria o efeito desejado.

Assim, Cebolinha, ao tentar se utilizar da língua para realizar uma inversão nas posições discursivas ocupadas por ele e por Mônica, dando origem a uma situação em que ele ordenaria e ela obedeceria, acaba não tendo sucesso. Isso pode ser explicado na medida em que, embora seus ditos sejam, com base no pensamento bakhtiniano, de fato, enunciados, não funcionam como uma fórmula mágica capaz de modificar a situação, pois seria necessário que ambos, Cebolinha e Mônica, compartilhassem da mesma avaliação em relação ao que está acontecendo, ou seja, tivessem a mesma atitude perante o enunciado de Cebolinha no terceiro fragmento da charge.



Figura 4 - Tirinha 4

Fonte: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira44.htm>>. Acesso em: 18 maio 2013.

A quarta e última tira em análise, publicada em 1999, pode ser considerada em três momentos distintos. Primeiramente, tem-se a personagem Cebolinha solicitando a Cascão que se afaste para que este possa ser fotografado por aquele. À medida que Cascão vai se afastando, Cebolinha pede que se afaste ainda mais, como se não fosse possível fotografá-lo ainda. Após Cascão ter se afastado o suficiente para que ultrapassasse o limite em que havia terra firme e ficasse “flutuando” sobre a água, Cebolinha, indignado, afirma “Dloga” e, depois, questiona a si mesmo: “Como ele consegue isso?”.

No primeiro momento, há uma tentativa por parte de Cebolinha de fazer com que Cascão se afaste tanto que caia na água. Para isso, Cebolinha utiliza como motivação o fato de tirar uma fotografia de Cascão e expressa esse desejo por meio da linguagem, dizendo apenas: “Mais! Mais”. Aqui, há uma espécie de ordem enunciada por Cebolinha, a qual não poderia ser entendida, de forma alguma, sem levar em conta o contexto em que ocorre essa interação.

No entanto, Cebolinha percebe que sua ordem, embora tenha produzido o efeito esperado, *a priori*, não foi o suficiente para resultar no que queria, *a posteriori*. Cascão realmente afasta-se, mas, contrariando o esperado, não cai dentro da água, pois consegue ficar sobre a superfície. Diante desse fato, Cebolinha, entre perplexo e irritado, enuncia o termo “Dloga”.

Como tal enunciado não expressa satisfatoriamente aquilo que gostaria, Cebolinha diz: “Como ele consegue isso?”. Nesse momento, abrem-se duas hipóteses de interpretação. Se tal enunciado for analisado sob a luz da teoria enunciativa de Benveniste, o “ele” funcionará como uma não-pessoa, alguém que está fora da

enunciação e, por isso, não tem direito à resposta, não pode ocupar o lugar do “tu” e tão pouco o lugar do “eu”. O mesmo enunciado, contudo, se analisado com base nas reflexões bakhtinianas carrega uma significação totalmente diversa. O “ele”, dito por Cebolinha, refere-se ao herói do enunciado, àquele sobre quem se diz algo e que ocupa, conseqüentemente, o núcleo do que é dito. Assim, Cascão deixa, por um instante, de ocupar a posição de interlocutor, daquele a quem Cebolinha se refere, e passa a ocupar o lugar de objeto sobre quem se fala. No entanto, essa posição de objeto não implica a impossibilidade de que Cascão passe a atuar como o “tu” dessa interação, pois a relação ternária sobre a qual se estrutura todo e qualquer enunciado confere o mesmo valor a cada um dos elementos: locutor, interlocutor e herói. Todos eles são fundamentais e indispensáveis para que uma enunciação, de fato, ocorra.

A partir de tais elementos, pode-se constatar que, embora o enunciado inicial de Cebolinha não possa ser considerado performativo, com base no pensamento de Benveniste, pois não comporta um verbo na primeira pessoa do presente e poderia ser substituído por um processo que produzisse o mesmo resultado, como um gesto e tal como ocorre na segunda tirinha analisada neste estudo, este enunciado é único no contexto em que se apresenta. Funciona, assim, como um ato, pois se une ao evento cotidiano da vida, tornando-se parte desta. Ao mesmo tempo, o fato de Cebolinha referir-se a Cascão como “ele” e não como “tu” poderia significar a atribuição a este de características que o elevariam da relação constitutiva “eu”/“tu”, pois Cascão demonstra uma habilidade que, pelo menos a primeira vista, é impossível de ser desempenhada por Cebolinha. Assim, o “ele”, ao invés de funcionar como uma não-pessoa, funciona como um ponto de referência em relação ao qual o “eu” se constitui. Só há espaço para a enunciação de Cebolinha em face das características demonstradas por Cascão.

Considerações finais

A análise do *corpus* deste estudo permite evidenciar que os conceitos propostos por Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin, embora partam de um ponto que pode ser considerado comum – a inserção de fatores como o sujeito e a situação em suas reflexões teóricas acerca da linguagem –, apresentam diferenças significativas. Enquanto que, para Benveniste, a enunciação é uma referência única e irrepitível, mas o enunciado, seu produto, não, para Bakhtin, tanto a enunciação quanto o enunciado são

eventos únicos e irrepetíveis. Uma vez que a enunciação e o enunciado fazem parte de um evento da vida, eles não poderão, jamais, ocorrer novamente sem que sejam já outros.

Assim, se, para Benveniste, o fato de os enunciados serem caracterizados como atos e, por isso, únicos é algo que só se aplica àqueles que o teórico classifica como performativos, que seria o caso das sentenças em que dizer é, ao mesmo tempo, fazer, para Bakhtin, como todo enunciado tem a característica de unicidade e, por conseguinte, de singularidade, não há possibilidade de conceber um enunciado diferente. Todos eles fazem parte de uma cadeia discursiva e, no momento em que são enunciados, já constituíram um elo dessa cadeia, influenciando, necessariamente, os enunciados que ainda virão e que, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, responderão aos enunciados que já foram ditos.

Desse modo, se todo e qualquer enunciado é constituído por tais aspectos, todos eles são um ato e, portanto, referem-se a uma realidade que eles mesmos constituem. Por esse viés, não seria possível, com base na teoria dialógica da linguagem, tal como pensada por Bakhtin e o Círculo, estabelecer uma classificação entre os enunciados que os separasse em constativos e performativos, por exemplo, como o faz Benveniste.

Referências

ADAM, J-M. *A linguística textual*. Introdução à análise textual dos discursos. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. M. Apontamentos de 1970-1971. In: *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. p. 367-392 (original russo, 1952-53).

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b. p. 261-306 (original russo, 1952-53).

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c. p. 307-336 (original russo, 1952-53).

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BRAIT, B. Enunciação e intersubjetividade. *Revista Letras*, n. 33, p. 37-50.

COSTA, S. B. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLORES, V. N. Por que gosto de Benveniste? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 1, n. 2. p. 127-138, jul./dez. 2005.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

ILARI, R. *O estruturalismo linguístico: alguns caminhos*. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

NORMAND, C. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

ONO, A. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica*. Tradução para o português por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik. *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*, New York, Academic Press, 1976 (original russo, 1926).

_____. Literary Stylistics. In: SHUKMAN, A. (Org.). *Bakhtin school papers*. Russian Poetics in Translation. Somerton: Old School House, 1983, p. 93-152 (original russo, 1930).

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo, Hucitec, 2009 (original russo, 1929).

ZANDWAIS, A. Demarcando relações entre enunciado e enunciação a partir de diferentes leituras. *Guarapuava*, v. 2, n. 1, p. 14-22, jul. 2011.

A RELAÇÃO ENTRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Larissa Ferraz Noble⁶

Taíse Simioni⁷

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo investigar as dificuldades ortográficas relacionadas com a variação linguística em crianças em processo de alfabetização. Foram analisados fenômenos decorrentes da variação, como, por exemplo, troca de <l> por <u> (como em “sinau” para “sinal”) e aférese (como em “tá” por “está”). Para tanto, foram aplicados dois testes. O teste 1 resumia-se em exibir figuras a serem descritas por escrito e tinha dois propósitos: selecionar as crianças que estavam no nível alfabético e coletar dados para a pesquisa. O teste 2 consistia na leitura de uma história para os alunos, que deveriam recontá-la por escrito com suas palavras. Os testes foram aplicados em duas turmas de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Bagé - RS. Das 28 crianças que participaram da coleta de dados, selecionamos apenas as que estavam no nível alfabético, totalizando 16 crianças. Inicialmente, contabilizamos cada tipo de ocorrência isoladamente. Na sequência, houve a união de alguns processos que apresentavam características semelhantes. Desta forma, chegamos ao seguinte resultado: o fenômeno da transcrição fonética se revelou o mais recorrente, ocorrendo em 34% dos dados de grafia não convencional, seguido da hipercorreção, com 25%, e da aférese, com 22%. A ocorrência dos fenômenos encontrados nesta pesquisa demonstra que as crianças estão refletindo sobre a escrita e criando hipóteses sobre sua relação com a fala.

Palavras-chave: Alfabetização. Variação linguística. Ortografia.

Abstract: This research intends to investigate the orthographic difficulties related to the linguistic variation in children during their alphabetization process. Phenomena related to variation were analyzed, for instance, the change of <l> by <u> (in words as "sinau" instead of "sinal"), and the aphaeresis phenomenon (as in "tá" instead of "está"). To achieve this aim, two tests were applied. The Test 1 has consisted in the technique of exhibition of pictures that should be described in written form, and it had two purposes: to select the children that were in alphabetic level, and also to collect data for the research. The Test 2 has consisted in the reading of a story to the students, and after this, they should rewrite it with their own words. The tests were applied in two classes of second year of basic education of a public school in Bagé - RS. From 28 children who had participated of data collection, we only chose those who were in alphabetic level, and it was in number of 16. Initially, we considered each type of occurrence alone. After that, there was an union of some processes that were similar. Thus we arrived at the following result: the phonetic transcription phenomena has unveiled the most recurrent, reaching 34% of data with unconventional spelling, followed by the hypercorrection, with 25%, and the aphaeresis, with 22%. The occurrence of the phenomena found in this research shows that children are reflecting about the act of writing, and also that they are creating hypotheses about its relation to speech.

6 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil). Endereço eletrônico: larissa.noble@hotmail.com.

7 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil). Endereço eletrônico: taíse.simioni@unipampa.edu.br.

Keywords: Alphabetization. Linguistic variation. Orthography.

Introdução

Esta pesquisa tem como tema a relação entre a variação linguística e as dificuldades ortográficas na alfabetização, evidenciando a importância de uma formação em linguística, além da pedagógica, por parte dos professores alfabetizadores. O principal objetivo da pesquisa é investigar como se manifesta essa relação, ou seja, pesquisar as principais dificuldades ortográficas, relacionadas com a variação, de crianças no período da alfabetização. Partimos da ideia de que o professor alfabetizador não pode ignorar a variação linguística na sala de aula. Para verificar como se manifesta a relação entre a variação linguística na fala e a escrita no processo de alfabetização, fizemos alguns testes descritos a seguir na seção de metodologia, os quais foram realizados em duas turmas de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da periferia da cidade de Bagé/RS.

Nosso estudo é embasado nos resultados da pesquisa feita por Barrera e Maluf (2004), na qual afirmam que:

Os resultados obtidos nesta pesquisa sugerem que um elevado grau de variação linguística no início do ano letivo pode exercer influência negativa sobre o processo de alfabetização, dificultando a aquisição da linguagem escrita, mesmo quando não se observa um padrão claro de estigmatização da linguagem oral dos alunos (BARRERA; MALUF, 2004, p. 45).

A presente pesquisa se mostra relevante por ser pioneira na região de Bagé/RS, ao que temos ciência, e também por poder incentivar professores a buscarem uma formação continuada no sentido de acrescentar conhecimentos linguísticos à sua formação. Já existem iniciativas nesta direção em algumas universidades, mas, na região em que o estudo foi realizado, esta não é uma realidade. O processo de alfabetização engloba muitos fatores e, quanto mais ciente o professor estiver de como ocorre o processo de aquisição da linguagem escrita, mais condições terá de conduzir de forma eficaz o processo de aprendizagem (CAGLIARI, 2009).

A seguir expomos a fundamentação teórica deste estudo; a terceira seção se destina a descrever a metodologia utilizada; na quarta seção, mostramos as análises feitas a partir das coletas nas escolas; e, por fim, encontra-se a quinta seção, com as considerações finais.

Fundamentação teórica

Na fundamentação teórica, discutimos algumas questões importantes para a presente pesquisa, dentre elas, um panorama geral da Sociolinguística Variacionista e a relação da variação linguística com as dificuldades ortográficas na alfabetização.

Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda a língua em uso relacionada à sociedade, ou seja, como os aspectos sociais influenciam o modo de falar do indivíduo. Para isto, realiza uma investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. De acordo com Mollica (2008), o objeto de estudo da Sociolinguística é a variação vista como um princípio geral e universal, podendo ser descrita e analisada.

A Sociolinguística oferece vários modelos teórico-metodológicos. Um deles, a Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista, de William Labov (1972 [2008]), aborda de forma eficaz a descrição da língua em uso, já que sua principal preocupação é com a variação linguística que ocorre conforme o meio social no qual o indivíduo está inserido. Sendo assim, para os sociolinguistas, frequentemente, existirão formas que coexistem e que concorrem. Essas são as chamadas variantes linguísticas. Segundo Tarallo (2007), variantes são “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 2007, p. 8). Podemos exemplificar a questão com a realização da noção de 1ª pessoa do plural, cujas variantes são “nós” e “a gente”. Dentro de uma mesma língua podem existir diferentes variedades de acordo com a estratificação em que determinado grupo está inserido. Citamos como exemplo as chamadas variedades cultas, que, segundo Faraco, “são, em geral, as variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal” (FARACO, 2007, p. 33).

Conforme Mollica (2008), o papel da Sociolinguística é, preminentemente, “investigar o grau de estabilidade e de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático.” (MOLLICA, 2008, p. 11).

De acordo com Tarallo (2007), o aparente caos linguístico desaparece no momento em que a língua falada é tratada segundo a análise quantitativa. Os resultados

dessa análise proporcionarão a formulação de regras gramaticais. Ainda segundo o autor (2007), “[...] estas, no entanto, devido à própria essência e natureza da fala, não poderão ser categóricas, optativas ou obrigatórias” (TARALLO, 2007, p. 11). Serão, então, regras variáveis, pois o favorecimento de uma variante e não de outra se dá pelo condicionamento linguístico e extralinguístico assentados em uma regra específica.

Em seguida, discutiremos a relação entre a variação linguística e a alfabetização, trazendo pontos importantes sobre a formação de professores alfabetizadores, bem como o comportamento da escola diante dessa questão.

Relação da variação linguística com a alfabetização

A alfabetização deveria se tornar uma questão mais discutida entre os que se preocupam com a educação de maneira geral, pois há anos se observam dificuldades de aprendizagem pelos alunos neste nível escolar. Sendo que a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura, e sendo esses atos linguísticos, a relação entre alfabetização e linguística se torna clara, porém apenas recentemente tem havido a participação de linguistas em questões aplicadas na alfabetização, segundo Cagliari (2009).

Cagliari (2011) aponta que as escolas retiram o falante do seu ambiente natural e o colocam em um ambiente artificial de linguagem, no qual essa é, a todo o momento, avaliada, no lugar de ser usada com o propósito da comunicação e da interação. Isso pode fazer com que as crianças duvidem de suas habilidades linguísticas.

A adaptação de crianças desfavorecidas socialmente não é fácil, pois passam por questões como a variação linguística, sem entender o que é este fenômeno e como ele influencia o aprendizado. Um exemplo claro desse assunto é a correção da fala feita por parte dos professores, muitas vezes equivocada, pois, por um lado, não explicam o porquê da correção e, por outro, não discutem, na maioria das vezes, as noções de adequação e inadequação linguísticas, deixando os alunos receosos ao se expressarem. Com relação ao uso da língua pelas comunidades falantes, a variação não consiste em erro, nem para um indivíduo nem para um grupo, apenas mostra que pessoas diferentes podem e falam de modos diferentes, e isso deve ficar claro para os alunos em qualquer nível de aprendizagem.

Mattos e Silva (2004) ressalta a problemática de algumas instituições, pertencentes à sociedade brasileira, esperarem que os indivíduos, no transcorrer de sua

trajetória escolar, aprendam certo uso da língua que se qualifica como correto. Para tais instituições, o ensino do português está em crise, pois apenas alguns poucos indivíduos, que já vêm para a escola com essa fala padrão⁸, sairão da escola, da maneira como ela atualmente se configura, dominando o padrão considerado “correto”.

Cagliari (2011) elucida que, se as escolas compreendessem a realidade linguística de seus alunos, poderiam formular atividades de ensino e aprendizagem que não fossem de encontro à realidade presente nas salas de aula. Todas as crianças têm um modo de falar; a escola deve respeitar esse modo de falar, porém é seu dever ensinar o dialeto padrão.

Devemos atentar para o caráter evolutivo da língua: a língua muda, transforma-se. Isso posto, vem à tona a questão do embasamento linguístico que os professores alfabetizadores devem ter para saber como lidar com as variedades dos alunos. Essa é uma discussão muito importante, sob o ponto de vista de que devemos respeitar o modo de falar dos alunos. Um professor com formação em linguística terá, em princípio, mais facilidade em seu trabalho de alfabetizador, pois, ao ensinar uma língua, deve-se conhecer sua estrutura e funcionamento, e essa formação proporciona isso ao educador. Klein (2004) afirma que o professor alfabetizador deve, além de possuir um embasamento linguístico, ter em mente que a alfabetização deve ser para a libertação, e não para a repressão. A escola reprime os alunos de usarem a oralidade por corrigirem a fala deles; desse modo, o discente passa a ter medo de se comunicar por achar que pode estar falando “errado”.

Barrera e Maluf (2004) apontam para o fato de que, sob a perspectiva da sociolinguística, vem sendo construída a ideia de “diferenças linguísticas”. O fato de a escola não ver a língua padrão como meta a ser atingida, mas sim como parâmetro de comparação, no sentido de estabelecer o “certo” e o “errado”, reforça as diferenças sociais, como esclarecem as autoras.

As autoras salientam, também, o fato de que crianças detentoras de variedades mais distantes em relação às representações ortográficas terão mais dificuldade de

⁸Neste texto, usamos *norma culta* e *norma padrão* como sinônimos, porém há alguns autores que discordam disso, como Bagno (2007) e Faraco (2007). Bagno, inclusive, faz uma crítica aos linguistas que não estabelecem essa distinção. Para Bagno (2007), norma culta é “o uso real da língua por parte de falantes privilegiados da sociedade urbana” (BAGNO, 2007, p. 104) e a norma padrão é “um modelo idealizado de língua ‘certa’, cristalizado nas gramáticas normativas” (BAGNO, 2007, p. 104). É preciso atentar para o fato de que mantemos a terminologia empregada pelos autores citados ao longo do texto.

escrevê-las nestas formas. Barrera e Maluf (2004) ressaltam que muitos autores propõem que a função da escola não é substituir a língua popular, mas mostrar que tanto a forma popular quanto a padrão coexistem e podem ser utilizadas em diferentes situações. A partir do exposto, percebe-se a relação existente entre a variação linguística e o ensino/aprendizagem de leitura e escrita com o fracasso escolar de crianças que não utilizam a língua padrão.

Ainda, Barrera e Maluf (2004) dizem que a escola pode desqualificar a linguagem dos alunos no nível oral e no nível da escrita. Os casos de grafia não convencional⁹ são mais discriminados pela escola quando são influenciados pela língua não padrão do que quando são decorrentes de questões meramente arbitrárias da ortografia. Vemos um exemplo na palavra “casa” que, se for escrita “caza”, será reflexo de uma questão ortográfica arbitrária da língua; já a criança que escrever “pobrema” será mais discriminada, pois essa palavra, escrita dessa forma, representa a oralidade dos menos favorecidos socialmente¹⁰. Há um conflito entre a linguagem do professor alfabetizador e da criança que se alfabetiza; esse conflito expressa questões socioculturais mais abrangentes, que geram “movimentos contraditórios de assimilação e resistência linguística e cultural” (BARRERA; MALUF, 2004, p. 39). Sendo assim, o fracasso na aquisição da norma culta pode ser uma forma de resistência. A criança cuja fala é representativa de variedades desvalorizadas socialmente pode ter mais dificuldades no processo de aquisição da escrita se submetida a práticas inadequadas, como mostram os resultados da pesquisa desenvolvida por Barrera e Maluf (2004).

Conforme Cagliari (s/d), “o alfabetizador precisa ter conhecimentos, pelo menos introdutórios, nas áreas de aquisição da linguagem oral, de fonética, de fonologia, de morfologia, de sintaxe, de semântica em suas várias vertentes [...]” (CAGLIARI, s/d, p. 6). O alfabetizador precisa, também, conhecer os códigos de escrita e a respeito de

9 Cabe salientar que alguns autores, como Barrera e Maluf (2004), usam o termo “erro”. Bortoni-Ricardo (2006) também o faz. Para a autora, o erro na escrita “representa a transgressão de um código convenionado e prescrito pela ortografia. [...] podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). Já autores como Tenani e Reis (2011) usam a expressão “grafia não convencional”, por assumirem uma heterogeneidade na ortografia. A fim de uniformizar nossa discussão, optaremos pela expressão “grafia não convencional” ao longo do texto.

10 De acordo com a classificação proposta por Labov (2008) para os elementos envolvidos na mudança linguística, uma realização como “pobrema” pode ser enquadrada como um estereótipo. Segundo Labov (2008), “*estereótipos* são formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade” (LABOV, 2008, p. 360).

ortografia. Precisa ter noções bem claras a respeito da questão da variação linguística e da norma culta. Além dos conhecimentos pedagógicos, são muitos os conhecimentos linguísticos necessários para ser um bom professor alfabetizador, como destaca Cagliari (s/d). Essa, porém, não é uma fórmula mágica, é apenas um desafio, um exercício para posteriores problemas que podem aparecer. Cada sala de aula tem alunos diferentes, desafios diferentes, mas é possível encontrar uma solução fundamentada em conhecimentos técnicos.

Neste mesmo sentido, Mattos e Silva (2004, p. 76) destaca a importância de o professor alfabetizador ter uma formação em linguística e uma em pedagogia. Estando bem preparado nas duas, ele entenderá melhor a complexa diversidade dialetal falada e a relativa homogeneidade na escrita. Sem julgamento de “certo” e “errado”, o objetivo se torna formar o aluno pluridialetal e consciente da variação, fazendo com que ele possa distinguir quando poderá utilizar uma ou outra variante, como esclarece Mattos e Silva (2004).

Mollica (2000) indica algumas máximas que servem como rumos que os professores alfabetizadores podem seguir em sua prática. Mencionaremos, aqui, uma que tem relação direta com os objetivos do presente trabalho. Segundo a autora, é preciso ir do mais provável para o menos provável. De acordo com esta máxima, devem ser priorizados os fenômenos variáveis cujos fatores favorecedores são conhecidos por meio das descrições variacionistas da fala do português brasileiro. Para exemplificar essa máxima, temos Bortoni-Ricardo (2004, p. 98), a qual mostra que, em nomes cuja forma na terceira pessoa do plural for mais distante da terceira pessoa do singular, há mais probabilidade de os falantes fazerem a flexão de plural. A isto chamamos de saliência fônica. Um exemplo de alto grau de saliência fônica é “falou”/“falaram”, em que a vogal temática se altera de “o” para “a” e acrescentamos o “-ram” para formar o plural. Já quando for pouco saliente a diferença entre o plural e o singular, o indivíduo tenderá a marcar menos o plural, como, por exemplo, em “sabe”/“sabem”, para o qual só acrescentamos o “m” para formar o plural.

Ainda segundo Mollica (2000), a partir da segunda série (atual terceiro ano), as crianças começam a assimilar as diferenças entre fala e escrita; torna-se, assim, importante se valer de estratégias pedagógicas explícitas para informá-las quanto a essas diferenças, no que diz respeito a fenômenos variáveis de fala.

Apontadas as perspectivas teóricas que orientarão nossa análise, veremos a seguir a metodologia que foi adotada no trabalho.

Metodologia

Para esta pesquisa, cujo objetivo foi pesquisar as principais dificuldades ortográficas relacionadas com a variação de crianças no período da alfabetização, começamos selecionando a escola e as turmas em que foram aplicados os testes. Participaram alunos das duas turmas de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, localizada na periferia da cidade de Bagé/RS. A coleta dos dados ocorreu no primeiro semestre do ano de 2014 e teve a duração de cinco tardes, turno em que os alunos estudavam.

Para selecionar os alunos que participaram da pesquisa, fizemos um teste (teste 1), no qual verificamos em qual estágio da alfabetização esses alunos se encontravam. Na primeira turma (doravante turma A), o teste 1 foi aplicado em dezenove (19) crianças. Na segunda turma (doravante turma B), foi aplicado em nove (9) crianças. Somando as duas turmas, o teste 1 foi aplicado em 28 crianças. Fizeram parte da pesquisa apenas crianças que estavam no nível alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), totalizando dez (10) crianças alfabéticas na turma A e seis (6) na turma B, o que resulta em 16 crianças alfabéticas cujas produções foram analisadas.

A fim de esclarecer quais foram os critérios adotados para classificar as crianças como pertencentes ao nível alfabético, faremos uma breve descrição dos níveis de aquisição da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras propõem cinco níveis de aquisição da língua escrita. No nível 1, estão as escritas subjetivas, em que há tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto grafado. Por exemplo, se a criança quiser escrever “formiga” e “elefante”, muito provavelmente a palavra que representar “elefante” será maior em extensão. No nível 2, os grafismos são mais definidos, mais parecidos com as letras, e há a hipótese de quantidade e de variedade de grafismos; é assim que as crianças expressam as diferenças de significados das palavras. No nível 3, há a tentativa de dar um valor sonoro às letras que compõem as palavras. A criança passa por um período em que cada letra corresponde a uma sílaba, caracterizando a hipótese silábica. Por exemplo, para escrever “sapo” pode escrever “a o”. O nível 4 é a transição da hipótese silábica para a alfabética. A criança desiste da hipótese silábica e percebe que precisa fazer uma análise mais profunda na sílaba. É um nível bastante complicado para a criança, visto que são muitas as hipóteses elaboradas até este momento. No nível 5, encontramos a escrita alfabética, a qual nos interessa

neste estudo. Nesse ponto, a criança já passou por muitas dificuldades de escrita no sentido exato e as superou; agora enfrentará dificuldades nas convenções ortográficas.

Para o teste 1, levamos oito figuras, em tamanho ofício, representando ações, para que os alunos as descrevessem por escrito. As figuras foram pensadas para que fossem representativas da realidade do aluno, como, por exemplo, a imagem em que o personagem Cascão, da Turma da Mônica, aparece andando de bicicleta. Estas foram expostas para todos os alunos de maneira que pudessem ver claramente; também foi dada a orientação de que eles deveriam escrever o que estava acontecendo na imagem.

O teste 2 consistiu em uma leitura de uma história presumidamente não conhecida pelos alunos, “Até as princesas soltam pum”, de Ilan Brenman (2008), para que não houvesse palavras memorizadas pelo contato prévio com a história escrita. Se levássemos uma história bastante conhecida, como, por exemplo, “Chapeuzinho Vermelho”, seria possível que algumas crianças, mesmo ainda não alfabetizadas, escrevessem reproduzindo palavras registradas na memória. A leitura teve de ser feita duas vezes na turma B para que os alunos compreendessem melhor a história que foi contada. Alguns alunos da turma A conheciam a história, pois já havia sido lida para eles pela professora no ano anterior, mas isso aparentemente não prejudicou a consistência dos dados obtidos devido ao espaço de tempo que se passou. Após a leitura, foi solicitado às crianças que escrevessem o que entenderam, que relatassem sobre o que era a história. Pedimos para que contassem todos os dados lembrados da mesma. Com essas produções, vimos como é a ortografia dos alunos e verificamos se havia palavras cuja escrita está relacionada com a oralidade, no que diz respeito aos aspectos referentes à variação linguística.

O número de dados obtidos no teste 2 foi pequeno, uma vez que os alunos escreveram pouco. Optamos, então, por usar também os dados do teste 1 na análise.

Ao fim das coletas, analisamos os resultados com base na fundamentação teórica que adotamos. Os dados obtidos nos dois testes foram analisados em conjunto.

Descrição e análise dos testes

Como dissemos anteriormente, dezesseis (16) crianças, no total, foram selecionadas no teste 1. A partir da coleta dos dados nos testes, percebemos a presença de alguns fenômenos relacionados com a variação nos textos das crianças. São eles: troca de <e> por <i>; troca de <i> por <e>; troca de <o> por <u>; troca de <u> por <o>;

troca de <l> por <u>; troca de <u> por <l>; monotongação; apagamento do <r> do infinitivo; apagamento do <s> da coda; e aférese.

Na Tabela 1, vemos a distribuição dos dados obtidos.

Tabela 1 – Distribuição dos dados de grafia não convencional

Fenômeno	Dados de grafia não convencional¹¹	Forma convencional	Quantidade	Total de ocorrências por fenômeno
Troca de <e> por <i>	d<i>smaio	desmaiou	1	10
	<i>ntão	então	1	
	<i>cola ¹²	escola	1	
	princip<i>	príncipe	1	
	princep<i>	príncipe	1	
	m<i>	me	1	
	<i>	e	1	
	<i>screvendo	escrevendo	1	
	<i>ncontrou	encontrou	1	
	p<i>quena	pequena	1	
Troca de <i> por <e>	h<e>stória	história	1	4
	prins<e>pe	príncipe	1	
	princ<e>pi	príncipe	1	
	<e>nteiro			

11 Nesta coluna, as palavras são reproduzidas exatamente como as crianças as escreveram. A função dos colchetes angulados e do traço subscripto é destacar onde se encontra o fenômeno sob análise.

12 O apagamento do “s” em “ícola” não foi incluído como um dado de apagamento do <s> da coda porque ele não é reflexo de um caso de variação linguística na fala.

		inteiro	1	
Troca de <o>	p<u>rai	por aí	1	1
por <u>				
Troca de <u>	p<o>m	pum	2	4
por <o>	luch<o>osas	luxuosas	1	
	ag<o>entou	aguentou	1	
Troca de <l>	so<u>tão	soltam	2	12
por <u>	Vi<u>ma	Vilma	3	
	so<u>tan	soltam	1	
	so<u>tam	soltam	1	
	so<u>tol	soltou	1	
	sina<u>	sinal	1	
	a<u>ga	alga	1	
	futebo<u>	futebol	1	
	ca<u>da	calda	1	
Troca de <u>	solto<l>	soltou	1	9
por <l>	e<l>	eu	1	
	de<l>	deu	1	
	pergunto<l>	perguntou	1	
	pego<l>	pegou	1	
	levo<l>	levou	1	
	dormi<l>	dormiu	1	
	come<l>	comeu	1	

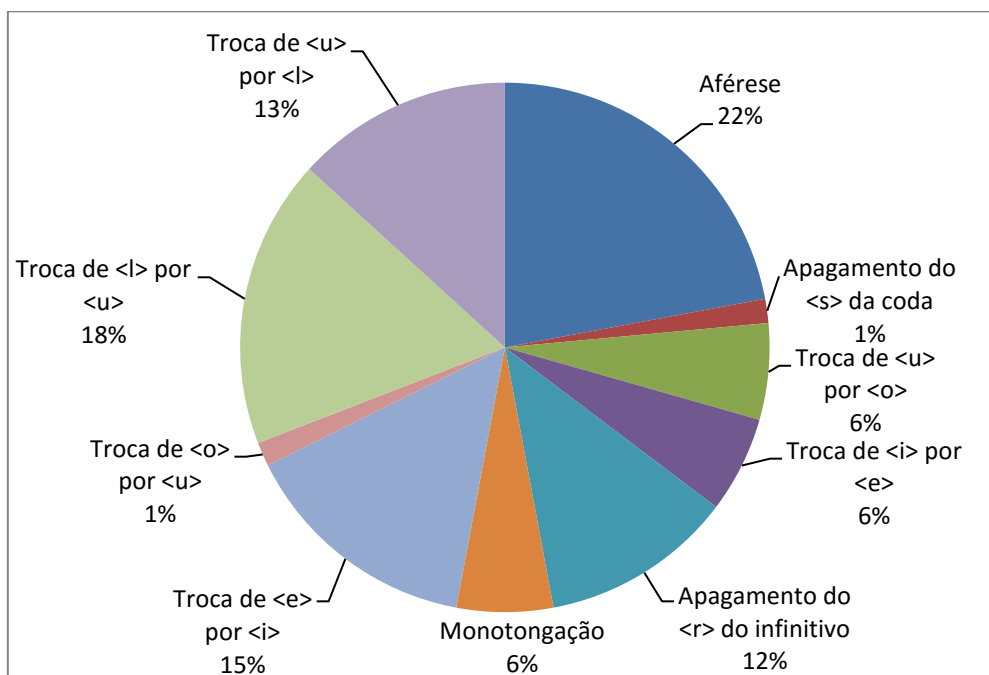
	souto<l>	soltou	1	
Monotongação	dismaio_	desmaiou	1	4
	perto_	apertou	1	
	entro_	entrou	1	
	banhe_ro	banheiro	1	
Apagamento do <r> do infinitivo	mostra_	mostrar	1	8
	que_	quer	2	
	sabe_	saber	1	
	i_	ir	1	
	fala_	falar	1	
	ve_	ver	1	
	fica_	ficar	1	
Apagamento do <s> da coda	vamo_	vamos	1	1
Aférese	<tá>	está	11	15
	<tão>	estão	2	
	<tava>	estava	2	
	TOTAL GERAL			68

Como podemos perceber na Tabela 1, foram encontrados muitos fenômenos. Embora alguns fenômenos tenham tido uma ocorrência restrita, como a troca de <o> ou <u> e o apagamento do <s> da coda, eles foram incluídos na análise, porque nosso objetivo era localizar todos os casos de escrita não convencional que tivessem relação com a variação linguística. Encontramos em nossa pesquisa, também, outros casos de grafia não convencional que não se prestam à nossa análise porque não são reflexo de

variação linguística na fala, como a troca da nasal final, que ora os alunos grafam “soutan” ora “soutam”. O professor, porém, deve estar atento a todos os casos de grafia não convencional. Pesquisas semelhantes são importantes em sala de aula para que o professor saiba quais são as dúvidas que ocorrem com mais frequência e o que fazer para saná-las.

O Gráfico 1 mostra as porcentagens obtidas para cada fenômeno tomado isoladamente.

Gráfico 1 – Resultados obtidos para cada fenômeno isoladamente

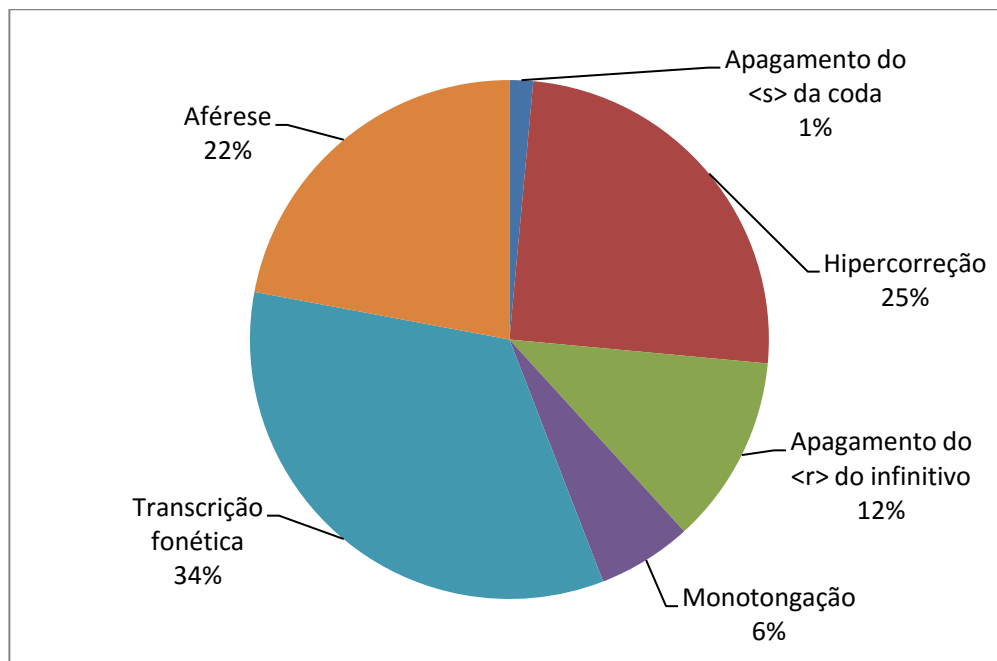


Vemos no Gráfico 1 que, se considerarmos os fenômenos isoladamente, a aférese é o processo mais recorrente, com 22% dos 68 dados encontrados; na sequência, aparecem a troca de <l> por <u>, com 18%, a troca de <e> por <i>, com 15%, a troca de <u> por <l>, com 13%, e o apagamento do <r> do infinitivo, com 12%. Os demais fenômenos obtiveram menos de 10% do total de dados: monotongação, troca do <u> por <o> e troca de <i> por <e> aparecem com 6% dos dados cada; enquanto a troca de <o> por <u> e o apagamento do <s> da coda constituem, cada um, 1% dos dados.

Os resultados, entretanto, serão mais esclarecedores se agruparmos os fenômenos que apresentam características semelhantes. O Gráfico 2 mostra o agrupamento dos fenômenos que se caracterizam como transcrição fonética envolvendo

vogais (troca de <e> por <i>, troca <o> por <u> e troca de <l> por <u>) e hipercorreção (troca de <i> por <e>, troca de <u> por <o> e troca de <u> por <l>).

Gráfico 2 – Resultados obtidos a partir do agrupamento de fenômenos



Com a união dos dados de hipercorreção e transcrição fonética envolvendo vogais, vista no Gráfico 2, percebemos uma mudança nos valores dos dados obtidos. O fenômeno da transcrição fonética se revelou o mais recorrente, com 34% dos 68 dados, seguido da hipercorreção, com 25%, e da aférese, com 22%. Fenômenos como o apagamento do <r> do infinitivo, a monotongação e o apagamento do <s> da coda revelam-se os menos representativos, com 12%, 6% e 1%, respectivamente.

Na sequência, serão analisados os fenômenos que foram encontrados, levando em consideração o agrupamento descrito acima. Para fundamentar esta análise, serão retomados, brevemente, alguns estudos que abordam tais fenômenos.

Conforme Tenani e Reis (2011), os casos de grafia não convencional por transcrição fonética são “definidos como resultados de influência da fala na escrita, como a escrita de <i, u> quando a ortografia prevê, respectivamente, <e, o>” (TENANI; REIS, 2011, p. 22), como em “intão” e “purai” (por aí) em nossos dados. Em nossa pesquisa, foram incluídos nessa categoria também os casos em que há a troca de <l> por <u>, como em “soutam”. Em princípio, todos os fenômenos encontrados nesta pesquisa se enquadrariam na definição acima, por serem reflexo da influência da fala na escrita.

Restringimos, entretanto, os casos de transcrição fonética aos fenômenos que envolvem as vogais, em consonância com a literatura da área. É interessante observar que, dos 23 dados em que foi constatada a transcrição fonética envolvendo as vogais, 12 são de troca de <l> por <u> (52%), 10 são de troca de <e> por <i> (43%) e apenas um é de troca de <o> por <u> (4%). Destaca-se, portanto, que as trocas de uma vogal por outra entre as vogais anteriores é muito superior quando comparadas às trocas que envolvem as vogais posteriores. Seria interessante uma comparação entre os dados da escrita e os dados de realização das vogais médias na fala das crianças que participaram da pesquisa, a fim de correlacionar os fenômenos. Esta fica, então, como uma possibilidade de prosseguimento da presente pesquisa.

Com relação aos dados de hipercorreção, estes são “definidos pela generalização de uma regra ortográfica aprendida, como a escrita de <e, o>, quando a ortografia prevê, respectivamente <i, u>” (TENANI; REIS, 2011, p. 22), como em “hestória” e “agøentou” em nossos dados. Os dados de troca de <u> por <l>, como em “pegol”, também foram incluídos nesta categoria. De acordo com Silva (2011), muitas vezes esses fenômenos são concebidos “somente como erros, porém eles são uma forte evidência para demonstrar que desde o início o processo de aprendizagem da escrita se dá por meio de atitudes e tentativas de correção por parte daqueles que se mostram motivados a adquirir a variedade escrita da sua língua” (SILVA, 2011, p. 318). Aqui, não foi constatada diferença entre as vogais médias anteriores e as posteriores nas palavras que envolvem a troca de uma vogal por outra. Dos 17 casos de hipercorreção, houve quatro dados de troca de <i> por <e> (23%) e também ocorreram quatro trocas de <u> por <o> (23%). Os outros nove casos de hipercorreção referem-se à troca de <u> por <l> (53%). Dois fatos merecem destaque. O primeiro diz respeito à grande ocorrência de trocas envolvendo as letras “l” e “u”. Mais da metade dos casos de transcrição fonética (52%) e de hipercorreção (53%) envolvem estes segmentos. Em sala de aula, cabe ao professor perceber se é esta a realidade de seus alunos também, a fim de elaborar estratégias voltadas para a questão. O segundo fato que merece destaque diz respeito à constatação de que, dos nove dados de hipercorreção envolvendo a troca de <u> por <l>, sete estão em verbos no pretérito perfeito do indicativo. Não seria o caso de, sem entrar em nomenclaturas desnecessárias, mostrar isto aos alunos?

O fato de grafemas e fonemas terem uma correspondência não-biunívoca¹³ na ortografia das vogais “leva os escreventes a dúvidas quanto à grafia de palavras que envolvem escolhas entre os grafemas <e, i, o, u>” (TENANI; REIS, 2011, p. 27). A essa dúvida são atribuídos os chamados erros ortográficos, que “são tradicionalmente reduzidos a enganos ou falta de domínio das regras por parte do escrevente”, o que é uma concepção equivocada (TENANI; REIS, 2011, p. 28).

Conforme Garcia (2010, p. 81), a aférese é um metaplasmo (alterações fonéticas que podem ocorrer por adição, supressão ou modificação dos sons das palavras) que ocorre pelo apagamento de um fonema ou uma sílaba no início da palavra. Assim como na pesquisa de Garcia (2010), a aférese apareceu apenas no verbo “estar”, que surge como “tá”, “tava” e “tão” em nossos dados. Por serem expressões muito usadas na fala, é compreensível que a criança se confunda no momento de grafá-las. É papel do professor estabelecer essa relação fala/escrita e esclarecer os contextos em que devem ser usadas essas expressões.

No que diz respeito ao apagamento do <r> do infinitivo, sabemos que este é um fenômeno quase categórico na fala. Como exemplos temos “fica” por “ficar”, “sabe” por “saber”. Segundo a pesquisa de Garcia (2010), não se tem conhecimento de nenhum estudo que dê conta desse fenômeno na escrita, porém foram vários os casos encontrados em nossa pesquisa. Cabe salientar que, para que este apagamento não ocorra na escrita, este fenômeno deve ser trabalhado na escola, a fim de esclarecer que fala e escrita são diferentes e por isso devemos grafar o infinitivo dos verbos a depender do que estamos escrevendo, para quem e com que objetivo.

Segundo Mollica (2000), monotongação é a supressão das semivogais /j/ e /w/ nos ditongos decrescentes /ej/ e /ow/. Como exemplos, temos “banhero” por “banheiro” e “entro” por “entrou”. Mollica (2000) realizou um estudo em que pesquisou a monotongação na língua escrita. A autora pretendia verificar se uma intervenção pedagógica clara reduziria a ocorrência de monotongação na escrita, em que etapa do período escolar seria mais eficaz tal intervenção e se seria necessário elaborar material pedagógico específico para este fim. Os resultados apontaram para o menor apagamento em crianças que receberam instrução. Foi constatado que, a partir da segunda série

13 Para Lemle (2009, p. 17), “chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto”, ou seja, cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra. No português temos pouquíssimos casos de correspondência biunívoca, sendo a maioria das relações não-biunívocas.

(atual terceiro ano), essa orientação deve ser oferecida. Por fim, a autora verificou que há a necessidade de elaborar material pedagógico específico para o fenômeno do apagamento. A criança tende a fazer uma relação direta entre língua falada e língua escrita e, na maioria das vezes, torna a escrita uma reprodução fiel da fala. É papel do professor mostrar a diferença entre as duas.

Conforme explica Hora Oliveira (2006), a sílaba possui constituintes como o ataque e a rima; a rima, por sua vez, subdivide-se em núcleo e coda. Nem todas as sílabas possuem todos os constituintes; o único constituinte obrigatório na sílaba em português brasileiro é o núcleo. A coda, por não ser um constituinte obrigatório e por ser uma estrutura marcada nas línguas do mundo, é o elemento silábico que sofre mais variação. Apenas as consoantes /l, r, S, N/ podem preencher a coda em português brasileiro. Em nossa pesquisa, encontramos dados com apagamento do “r” do infinitivo, como já foi mencionado, e encontramos um dado com o apagamento de “s” da coda na palavra “vamos”, que foi escrita “vamo”. Em todos estes dados, ocorre o apagamento da coda, transformando a sílaba de uma estrutura mais marcada (com a presença da coda) para uma estrutura menos marcada (com a ausência da coda). De fato, outros fenômenos encontrados em nossa pesquisa atestam o estatuto marcado da coda e sua consequente sujeição a fenômenos variáveis com reflexos na escrita. Trata-se dos casos de monotongação¹⁴ e dos casos de troca de <l> por <u> e de <u> por <l>.

Percebemos claramente nos dados que as crianças estão criando hipóteses para a escrita, ora escrevendo de uma maneira ora de outra. De acordo com Leal e Roazzi (2000), na escrita, quando comparada à leitura, faz-se uma reflexão maior e uma série de decisões devem ser tomadas acerca do emprego das letras. Ainda segundo Leal e Roazzi (2000), é necessário que se compreenda a busca que as crianças fazem ao tentar alcançar a escrita ortográfica; pensar sobre a ortografia faz com que elas adotem estratégias para resolver os problemas que surgem.

Assim, Leal e Roazzi (2000) trazem sugestões para incentivar o aluno em suas reflexões acerca da língua escrita:

Recomenda-se, pois, atividades onde a criança pense acerca das motivações ortográficas e tente entender os usos dos princípios e regras que regem a escrita, explorando, dessa forma, a capacidade do aprendiz de refletir, de

14 Esta afirmação implica a assunção de que o *glide* dos ditongos decrescentes ocupa a posição de coda silábica, como defendem autores como Collischonn (1997) e Bisol (1999).

gerar hipóteses, de generalizar e restringir, apreendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico (LEAL; ROAZZI, 2000, p. 119).

Como podemos observar, atividades que incentivem as reflexões acerca da língua escrita e a investigação dos motivos que regem a norma são de extrema importância no período de alfabetização¹⁵. Reforçamos que é nesse período em que a criança está criando hipóteses para a escrita e aprendendo as distintas motivações que conduzem o sistema ortográfico.

Considerações finais

Atendendo ao nosso objetivo, que foi o de observar como se manifestam as dificuldades ortográficas, relacionadas com a variação linguística, em crianças em fase de alfabetização, esta pesquisa nos permitiu averiguar quais os fenômenos, ligados à variação linguística, são mais recorrentes na escrita de crianças do segundo ano do ensino fundamental. Como pudemos perceber, muitos foram os fenômenos encontrados. Entre estes, destacaram-se os dados de transcrição fonética, em 34% dos casos em que houve grafia não convencional, de hipercorreção, com 25%, e de aférese, com 22%.

Vimos a importância do esclarecimento, por parte dos professores, dos contextos dos usos linguísticos para que os alunos tenham a oportunidade de refletir conscientemente sobre a escrita. A partir de uma pesquisa em sala de aula, o professor tem a chance de conhecer as maiores dificuldades dos alunos e propor atividades voltadas a essas dificuldades.

De acordo com Leal e Roazzi (2000), os casos de escrita não convencional não são apenas reflexos do que a criança ainda não sabe, mas também do que ela já tem conhecimento sobre o código utilizado. Ainda, as grafias não convencionais são ferramentas privilegiadas para os professores compreenderem e conhecerem as estratégias usadas por seus alunos. Os educadores podem, assim, elaborar intervenções pedagógicas diferenciadas baseadas no que os alunos já sabem. A grafia não convencional passa a ser vista como uma fonte de conhecimento para o professor, como destacam Leal e Roazzi (2000).

15 Exemplos de tais atividades, embora não restritas à escrita e ao período de alfabetização, podem ser encontrados em Bortoni-Ricardo (2004).

O embasamento linguístico que o professor precisa ter e a que Klein (2004) se refere se torna importante nesse ponto, pois os professores devem conhecer os fenômenos linguísticos presentes na escrita dos alunos para poder esclarecê-los. Assim, defende-se a ideia de que os professores alfabetizadores devem ter uma boa formação em linguística, a fim de compreender as produções orais e escritas de seus alunos.

Referências

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Variação Linguística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do português falado*. v. VII: Novos estudos. São Paulo: Humanitas; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. p. 701-742.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 267-276.

BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Algumas questões de linguística na alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Conhecimentos técnicos para alfabetizar*. Manuscrito s/d.

COLLISCHONN, Gisela. *Análise prosódica da sílaba em português*. 1997. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: FARACO, Carlos Alberto (org.) *A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 21-50.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Marco Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, Daiani de Jesus. *A influência da oralidade na escrita das séries iniciais: uma análise a partir de erros ortográficos*. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FaE. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

HORA OLIVEIRA, Dermeval da. Variação fonológica: consoantes em coda silábica. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org). *Encontro na linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 81-101.

KLEIN, Marta Virgínea Machado. A importância da linguística na formação do professor alfabetizador. *Revista Eletrônica*, v. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://www.feati.edu.br/revistaeletronica/downloads/numero2/importanciaLinguisticaFormacaoProfessorAlfabetizador.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 99-120.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA Maria Luzia (orgs) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14.

SILVA, Priscila Rufino da. A hipercorreção na escrita de crianças e adultos em processo de alfabetização. *Leitura*, n. 47, p. 311-331, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/915>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

TENANI, Luciani; REIS, Marília C. “E veveram felizes para sempre”: análise de grafias não-convencionais de vogais pretônicas. *Verba volant*, v. 2, n. 1, p. 22-43, 2011. Disponível em: <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/tenani2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

NEOLOGISMOS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA

Silvana Cristina Romero*

César Nardelli Cambraia*

Resumo: No presente trabalho, analisamos a relação entre neologismos, gênero e perfil ideológico dos falantes. Utilizamos um *corpus* de 1000 neologismos coletados entre fevereiro e maio de 2014 no Portal GGN e classificamos segundo os padrões de formação. Verificamos que o tipo preferencial de neologismo varia segundo gênero e perfil ideológico dos falantes: embora o processo mais frequente seja o mesmo para ambos os casos (derivação sufixal), os processos seguintes na escala de frequência são diferentes (derivação prefixal e palavra-valise para o gênero masculino, mas palavra-valise para o feminino; composição subordinativa entre bases autônomas para o perfil de direita, mas palavra-valise para o de esquerda).

Palavras-chave: Lexicologia; Neologismo; Sociolinguística; Política.

Abstract: In this paper, we analyze the relation among neologisms, gender and ideological profile of the speakers. We use a corpus of 1000 neologisms collected between February and May 2014 in GGN Portal and we classified according to the standards of neological formation. We verified that the preference for the type of neologism varies according to gender and ideological profile of the speakers: although the most common process is the same for both cases (suffixal derivation), the following processes in the frequency range are different (prefixal derivation and portmanteau for men, but portmanteau for women; subordinative compounding between autonomous bases for the profile of the right, but portmanteau for the profile of the left).

Keywords: Lexicology; Neologism; Sociolinguistics; Politics.

Introdução

Dentre os níveis de organização da linguagem humana, também o léxico reflete diferenças sociais de uma comunidade de fala (BIDERMAN, 2001). Embora as relações entre léxico e sociedade já tenham sido exploradas segundo diferentes perspectivas, há certos aspectos que ainda continuam carentes de análises específicas. Para contribuir para o preenchimento dessa lacuna nos estudos lexicais, apresentamos aqui um estudo-piloto com uma análise da relação entre neologismos, gênero e perfil ideológico dos falantes.

* Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, sylvanaww@yahoo.com.br, nardelli@ufmg.br.

Léxico e sociedade

Desde os estudos histórico-comparados do séc. XIX, a questão da relação entre léxico e sociedade já tem sido explorada por estudiosos da linguagem. Podemos citar como exemplos produtivos de abordagens dessa natureza: a *geografia linguística* de Gilliéron (GILLIÉRON; ÉDMONT, 1902-1910), em que se salientou a importância de fatores psicológicos como determinante de mudanças lexicais; o método *palavras e coisas* de Schuchardt e Meringer (MERINGER, 1912), em que se revelou a necessidade de conhecer a realidade das coisas (dos referentes) para compreender os padrões de nomeação; a *onomasiologia* iniciada por Brinkmann (1872), em que se demonstrou a influência cultural nos processos de designação de um mesmo referente em diferentes comunidades de fala; a *linguística espacial* de Bartoli (1925, 1945), que se empregou a distribuição geográfica de itens lexicais para reconstruir sua história; a *teoria dos campos linguísticos* de Trier (1931), em que se defendeu a organização das palavras em grupos específicos (os campos); e a *lexicologia social* de Matoré (1953), em que se analisou a mudança lexical segundo a organização dos itens lexicais em conjuntos (os campos nocionais) comparando-se diferentes cortes sincrônicos (BASSETO, 2001). Abordagens como essas incorporavam, ora mais intensamente, ora em menor escala, o fator social na compreensão do léxico.

Dessas propostas, provavelmente uma das mais radicais em relação ao peso dado ao fator social no estudo do léxico foi a *lexicologia social* de Matoré (1953). Segundo a síntese de Cambraia (2013, p. 160-164), são algumas das ideias fundamentais dessa teoria: (a) a criação de uma palavra nova é entendida como a formação de um conceito; (b) as palavras existem na consciência dos falantes em relações recíprocas (sintagmáticas [no contexto] e associativas [fora do contexto]); (c) a palavra tem um caráter social, pois é reflexo de um estado da sociedade; (d) as palavras se organizam em conjuntos (os *campos nocionais*); (e) cada campo nocional seria composto de palavras novas, chamadas de *palavras-testemunho*, que são sinais de uma nova situação social econômica, estética, etc.; e (f) cada campo nocional teria como centro uma *palavra-chave*, que refletiria o ideal da sociedade de uma dada época.

Entretanto, como também assinalado por Cambraia (2013, p. 164-167), essa teoria foi objeto de inúmeras críticas, como, por exemplo, a de que havia vaguidão no

método de Matoré para hierarquização das palavras-testemunho em um campo nocional. Dentre as críticas comentadas por Cambraia (2013), é de especial interesse aqui a de que havia negligência no método de Matoré em relação à identificação sócio-histórica dos falantes:

a lexicologia de Matoré é *social* (pois considera as transformações no mundo real ao analisar a língua, mais especificamente, o léxico), mas não é *sociolinguística* (pois não considera as diferenças na sociedade – de gênero, de idade, de classe social, de região, de formação escolar, etc. – ao analisar o léxico) (CAMBRAIA, 2013, p. 167).

O presente trabalho, que constitui um estudo-piloto, tem como objetivo explorar justamente esse aspecto negligenciado por Matoré: pretendemos realizar uma análise do léxico, mais especificamente, da inovação lexical, considerando fatores sociais como o gênero e o perfil ideológico dos falantes.

Fundamentação teórica

Como se disse acima, a lexicologia social de Matoré ancorava-se fundamentalmente na inovação lexical: as palavras-testemunho que compunham o campo nocional de uma dada sincronia eram *neologismos*. Segundo Matoré (1953), um neologismo é uma “[a]cepção nova introduzida no vocabulário de uma língua em uma dada época”. Os neologismos, ainda na sua visão, poderiam se manifestar: (a) por uma palavra nova (*neologismo de forma*); (b) por uma palavra já empregada, à qual se atribui um sentido novo (*neologismo de sentido*); e (c) por uma mudança de categoria gramatical.

Essa descrição, entretanto, é excessivamente genérica, impedindo que se percebam especificidades importantes para compreender como diferentes grupos sociais criam e fazem uso de neologismos.

Considerando que o objetivo deste estudo é o de analisar a neologia na língua portuguesa, adotou-se como referencial para tipologia de neologismos a proposta de Alves (1990). Nessa proposta, os neologismos distribuem-se nas seguintes categorias (os exemplos são alguns dos apresentados pela referida autora):

Quadro 1: Tipologia de processos de neologismos segundo Alves (1990)¹⁶

16 Todos os quadros e as tabelas do presente artigo são de elaboração dos autores do artigo.

Tipo	Exemplo
Fonológico: criação onomatopaica	<i>cocó</i>
Fonológico: modificação do significante	<i>tchurma</i>
Fonológico: modificação analógica	<i>bebemorar</i>
Fonológico: modificação gráfica	<i>xou</i>
Sintático: derivação prefixal	<i>não-hóspedes</i>
Sintático: derivação sufixal	<i>brizolismo</i>
Sintático: derivação parassintética	<i>apalhaçar</i>
Sintático: composição subordinativa com bases autônomas	<i>enredos-denúncias</i>
Sintático: composição coordenativa com bases autônomas	<i>ritmico-harmônicas</i>
Sintático: composição com base(s) não-autônoma(s)	<i>onico-micose</i>
Sintático: composição sintagmática	<i>produção independente</i>
Sintático: composição por sigla ou acronímica	<i>ERP</i>
Conversão	<i>consorciados</i>
Semântico	<i>baixinho</i>
Truncação	<i>euro</i>
Palavra-valise	<i>brasiguaio</i>
Reduplicação	<i>trança-trança</i>
Derivação regressiva	<i>amassos</i>
Empréstimo: estrangeirismo	<i>pole-position</i>
Empréstimo: tradução	<i>gray power</i> “ <i>poder grisalho</i> ”
Empréstimo: integração	<i>turnê</i>
Empréstimo: decalque	<i>alta tecnologia</i>

Embora uma tipologia das inovações lexicais seja a base para estudos mais aprofundados, pretendemos aqui transpor as abordagens excessivamente internalistas e descritivistas em favor de uma abordagem mais dinâmica e complexa, como a *lexicologia sócio-histórica* defendida por Cambraia (2013):

Uma tal visão dinâmica supõe ainda encaixar o estudo do léxico nos três principais eixos (temporal, social e espacial) que devem ser considerados para uma compreensão mais global das mudanças, tal como defendeu Labov (1982, p. 20) ao propor a articulação entre linguística histórica, sociolinguística e dialetologia. Uma consequência inevitável é a de que um tal modelo de *lexicologia sócio-histórica* supõe uma prática mais baseada em estudos aprofundados de casos específicos com o objetivo, a longo prazo, de associação entre eles com base em dados sócio-históricos do que análises descontextualizadas de grandes listas de neologismos (CAMBRAIA, 2013, p. 167).

Esse tipo de abordagem, dada a sua complexidade, supõe a realização de estudos em etapas, encaixando os dados a cada fase em um dos eixos a serem considerados. No presente estudo, os dados serão analisados em função do eixo social dos falantes, a saber: seu gênero e seu perfil ideológico. Futuramente, à medida que a análise for progredindo, esses mesmos dados poderão ser interpretados tanto no eixo temporal (em que ordem cronológica os neologismos analisados foram criados) quanto no eixo espacial (em que região do país os neologismos analisados apareceram em primeiro lugar).

Como demonstrado por Labov (1982), os padrões linguísticos são sensíveis a diferenças sociais como gênero, faixa etária, classe social, escolaridade, dentre outros. Supomos, portanto, que os padrões linguísticos de formação de palavras também sejam sensíveis aos fatores sociais.

Hipóteses

Com base nas discussões acima apresentadas, elaboramos duas hipóteses básicas para serem testadas em um *corpus*:

(1) Os padrões preferenciais de formação de palavras são diferentes segundo o gênero do falante.

(2) Os padrões preferenciais de formação de palavras são diferentes segundo o perfil ideológico do falante.

Metodologia

Para compreender como os fatores sociais atuam na formação e uso de neologismos na língua portuguesa contemporânea, realizamos um estudo de um *corpus* composto de 1000 neologismos.

Os dados foram coletados no Portal GGN¹⁷ no período de 28 de fevereiro a 31 de maio de 2014, nos artigos e comentários situados sob a rubrica *Política*. Para identificação dos itens lexicais como neologismos, utilizamos como *corpus* de exclusão¹⁸ o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS *et al.*, 2009). Os neologismos foram coletados manualmente a partir de leitura de cada texto do referido portal na extensão temporal indicada.

Os neologismos foram classificados segundo a tipologia de Alves (1990), sintetizada na seção anterior, e em caso de dúvidas, compararam-se os padrões com a

17 A sigla GGN representa “Grupo Gente Nova”, grupo a que pertenceu o editor do jornal (Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/o-golpe-visto-pelos-secundaristas-de-pocos-e-sao-joao-da-boa-vista>>.

18 Adotamos, portanto, o critério lexicográfico de identificação de neologismos. Correia e Almeida (2012, p. 26) lembram ainda que se pode usar um critério baseado em amplos *corpora* textuais disponíveis em formato eletrônico. Consideramos, no entanto, que o uso desses *corpora* eletrônicos não é adequado para a nossa pesquisa, pois não são capazes de evidenciar com facilidade os neologismos semânticos.

classificação presente na base do projeto TermNeo (Observatório de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo)¹⁹, coordenado pela própria autora da tipologia adotada. Esse projeto se baseia na coleta de neologismos na mídia impressa (jornais Folha de S. Paulo e O Globo, revistas IstoÉ e Veja)²⁰ desde janeiro de 1993. A distinção entre composição coordenativa ou subordinativa e composição sintagmática é estabelecida por Alves (1990, p. 51) na prática com base na presença ou ausência de hífen, respectivamente. Consideramos que o ambiente on-line em que se encontra o portal de que extraímos os dados favorece uma excessiva instabilidade na representação gráfica (pela frequência dos erros de digitação, percebemos que os usuários do portal não se preocupam demasiadamente com a questão gráfica²¹), razão pela qual não consideramos viável manter esse critério: consideramos, assim, as formações compostas de substantivo e adjetivo como composições sintagmáticas, as de verbo e substantivo como composições subordinativas, e as de adjetivo e adjetivo ou de substantivo e substantivo como composições subordinativas ou coordenativas segundo a existência ou não de uma relação de restrição, respectivamente.

Como ainda não foi feito um rastreamento histórico para saber se cada neologismo coletado foi utilizado pela primeira vez na língua portuguesa no texto em que foi encontrado no portal, não se pode considerar que os resultados revelem com precisão as opções de criação dos autores dos textos. No entanto, pelo fato de o autor do texto usá-lo reflete sim uma preferência em relação a um tipo específico.

Além de serem classificados pela tipologia de formação, os neologismos também tiveram mais dois aspectos de registros: o gênero do autor do artigo ou comentário e o seu perfil ideológico (sua orientação política).

No caso do gênero, como muitos autores se identificam apenas por apelidos, foi necessário acompanhar outros textos do mesmo autor para que dados como menção explícita ou concordância de gênero nos adjetivos revelasse seu gênero. No que diz respeito a esse aspecto, os dados coletados, referentes a 439 autores de texto,

19 Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/neo/index.php>>.

20 Para mais informações sobre a metodologia desse projeto, conferir sua apresentação no site: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/neo/baseneo_apresenta.php>.

21 Como alguns dos neologismos se baseiam em modificação do significante ou gráfica, consideremos neologismos aquelas diferenças que eram recorrentes.

distribuem-se por gênero da seguinte forma: 90,2% dos autores do gênero masculino e 9,8% do gênero feminino.

No caso do perfil ideológico, a classificação foi mais complexa, pois não se trata de categorias binárias e discretas. Para tornar exequível a análise, no entanto, consideramos apenas dois perfis: esquerda e direita²². Na análise dos textos, adotamos os critérios de diferenciação de perfil ideológico proposto pelo Datafolha (FOLHA, 2013), baseado em 10 questões:

Quadro 2: Perfil ideológico segundo questionário do Datafolha

Questão	Perfil de direita	Perfil de esquerda
Posse de armas	Arma legalizada deve ser um direito do cidadão para se defender	Deve ser proibida, pois ameaça a vida de outras pessoas
Migração	Pobres que migram acabam criando problemas para a cidade	Pobres que migram contribuem com o desenvolvimento
Homossexualidade	Deve ser desencorajada por toda a sociedade	Deve ser aceita por toda a sociedade
Pobreza	Boa parte está ligada à preguiça de pessoas que não querem trabalhar	Boa parte está ligada à falta de oportunidades iguais
Pena de morte	É a melhor punição para indivíduos que cometem crimes graves	Não cabe, mesmo que a pessoa tenha cometido um crime grave
Sindicatos	Servem mais para fazer política do que para defender os trabalhadores	São importantes para defender os interesses dos trabalhadores
Criminalidade	A maior causa é a maldade das pessoas	A maior causa é a falta de oportunidades iguais para todos
Adolescentes	Aqueles que cometem crimes devem ser punidos como adultos	Aqueles que cometem crimes devem ser reeducados
Drogas	Uso deve ser proibido, pois a sociedade é a mais penalizada	Uso não deve ser proibido, pois o usuário é o mais penalizado
Religião	Acreditar em Deus torna as pessoas melhores	Acreditar em Deus não necessariamente torna uma pessoa melhor

É importante esclarecer que não necessariamente para cada autor no portal havia a manifestação em relação a cada um desses tópicos. Consideramos pertencente a um ou ao outro perfil aquele autor que apresentasse a maioria de seus posicionamentos em um dos dois perfis.

²² As designações direita e esquerda para diferenciar perfis ideológicos tem longo uso e remonta à Revolução Francesa, quando os membros da Assembleia Nacional se posicionavam à direita do presidente (se partidários do rei) ou à esquerda (se partidários da revolução). Embora não sejam consensuais, essas designações foram as adotadas na proposta de classificação do Datafolha que adotamos aqui.

Devemos salientar também que no referido portal há um público majoritariamente de perfil de esquerda: dos 439 autores cujos dados foram coletados, 85,9% foram classificados como de perfil de esquerda e 14,1% de direita.

Como já comentado na introdução, consideramos o presente trabalho um estudo-piloto para oferecer subsídios para novos estudos: um estudo complementar a este será analisar, no futuro, neologismos extraídos de uma amostra de informantes mais equilibrada, embora pareça difícil conseguir isso em um só portal de informações, já que geralmente há uma concentração por nichos (portais voltados para leitores de perfil ideológico de esquerda x de direita, portais voltados para público masculino x feminino). Como não identificamos até o momento nenhum estudo precedente na mesma linha do que aqui apresentamos que nos servisse de orientação metodológica mais precisa, vimo-nos obrigados a realizar um estudo-piloto, cujos resultados consideramos relevantes, mas deverão ser validados no futuro por estudos mais amplos.

Convém registrar ainda que depois de terminada a coleta em maio de 2014, o responsável pelo Portal GGN passou a suprimir comentários que apresentassem formas que considerasse inapropriadas. Informa em comentário datado de 22 de setembro de 2014: “tenho vetado o uso do termo X e também de Y”²³. Trata-se de um aspecto interessante, pois indica que os estudos de neologismos precisam ser feitos em ambientes de grande liberdade, caso contrário os resultados acabariam refletindo, não a prática da comunidade de fala, mas o ponto de vista de um falante apenas, o responsável pelo ambiente.

No *corpus*, verificamos que um mesmo neologismo poderia apresentar mais de um processo de formação: por exemplo, em *piglândia* há tanto sigla (*PIG* = “Partido da Imprensa Golpista”) quanto derivação sufixal (*-lândia*). Nesses casos, contabilizamos todos os processos de formação envolvidos para realizarmos a quantificação de ocorrências. Nos 1000 neologismos coletados, foram identificados 1314 processos de formação.

Também no *corpus*, apareceram casos de um mesmo neologismo como base de outros neologismos: por exemplo, o neologismo por sigla *PIG* já citado é a base dos neologismos *piguento* e *piguista*. Nesses casos, para permitir uma análise qualitativa melhor dos processos, contabilizamos apenas uma vez a formação de base: assim, uma

23 Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/comment/443662#comment-443662>>. Os termos, ambos pejorativos, foram substituídos aqui por X e Y.

vez que já havíamos contabilizado a sigla no caso da forma *PIG*, para *piguento* e *piguista* contabilizamos apenas a derivação sufixal de cada um desses dois casos (derivação sufixal em *-ento* para o primeiro e derivação sufixal em *-ista* para o segundo). Em função disso, os 1314 processos foram reduzidos a 1190 processos.

O processo em que um neologismo dá origem a outro é tradicionalmente chamado de *recursividade* (CORREIA, 1995, p. 300): como vimos acima no caso de *piguento* e *piguista*, derivados de *PIG*, e como vemos no caso de *coxinha-light* (“burguês moderado”), derivado de *coxinha* (“burguês”). A questão da recursividade demonstra o dinamismo da língua em criar palavras para dar conta das mudanças vividas pela sociedade em todas suas dimensões, inclusive no panorama político. Das 1000 unidades lexicais neológicas, 256 (25,6%) eram recursivas, ou seja, eram neologismos formados sobre uma base que já era um neologismo.

Para avaliarmos os tipos de neologismos segundo as variáveis gênero e perfil ideológico também contabilizamos uma só vez o processo de neologismo, caso já tivesse aparecido no *corpus* como base para outro. A atribuição de cada neologismo por informante foi feita levando em conta a primeira ocorrência do neologismo no *corpus*, observando-se assim um critério cronológico.

Descrição e discussão dos dados

Uma primeira constatação foi a de que os 1000 neologismos coletados abrangem 17 das 22 categorias postuladas por Alves (1990). Vejam-se a seguir dois exemplos tirados do *corpus* para cada tipo (asterisco indica que não foi encontrado no *corpus* analisado)²⁴:

Tabela 1: Tipos de processos de neologismos no *corpus* analisado

Tipo	Exemplos	Frequência ²⁵
Fonológico: criação onomatopaica	*	0
Fonológico: modificação do significante	<i>capritcho</i> , <i>inteligência</i>	1,3% (15/1190)
Fonológico: modificação analógica	*	0
Fonológico: modificação gráfica	<i>jênio</i> , <i>gestão</i> ²⁶	0,5% (6/1190)

24 Para facilitar a compreensão do sentido de certos neologismos, inserimos entre colchetes uma glosa entre aspas ou as formas de base em itálico.

25 Informamos a porcentagem, seguida do número absoluto de dados da categoria e do número absoluto de dados do *corpus*.

Sintático: derivação prefixal	<i>anti-candidato, autobispo</i>	16% (190/1190)
Sintático: derivação sufixal	<i>calhordacracia, protesteiros</i>	22,8% (271/1190)
Sintático: derivação parassintética	*	0
Sintático: composição subordinativa entre bases autônomas	<i>bolsa voto, reportagens-denúncias</i>	10,2% (121/1190)
Sintático: composição coordenativa entre bases autônomas	<i>mediático-penal, perseguidor-inquisidor</i>	4% (48/1190)
Sintático: composição com base(s) não-autônoma(s)	<i>anarco boy, cripto-partido</i>	4,2% (50/1190)
Sintático: composição sintagmática	<i>bafômetro virtual, máfia midiática</i>	8,4% (100/1190)
Sintático: composição por sigla ou acronímica	<i>PIG [= Partido da Imprensa Golpista], BBV [= Bolsa Boa Vida]</i>	2,7% (32 /1190)
Conversão	<i>tucano</i> [substantivo > adjetivo]	0,2% (2/1190)
Semântico	<i>zumbis</i> [“saudosos da ditadura”], <i>Nuremberg</i> [“juízo”]	6,1% (72/1190)
Truncação	<i>reaça, neocom</i>	2,5% (30/1190)
Palavra-valise	<i>jornazista</i> [jornalista + nazista], <i>mentirão</i> [mentira + mensalão]	16,6% (197/1190)
Reduplicação	<i>Brasilsil, perde-perde</i>	0,6% (7/1190)
Derivação regressiva	*	0
Empréstimo: estrangeirismo	<i>think tank, anonymous</i>	2,5% (30/1190)
Empréstimo: tradução	*	0
Empréstimo: integração	<i>blackbloquística, consumerismo</i>	1% (12/1190)
Empréstimo: decalque	<i>esquerda caviar</i> [< fr. <i>gauche caviar</i>], <i>revoluções coloridas</i> [< ing. <i>color revolutions</i>]	0,6% (7/1190)
Total		100% (1190)

Percebemos pelos dados acima que apenas cinco não tiveram presença no *corpus*: as formações por criação onomatopaica, modificação analógica, derivação parassintética, derivação regressiva e empréstimo por tradução.

O caráter idiossincrático dos nossos resultados pode ser percebido comparando os valores acima com os apurados por Alves em sua base do TermNeo²⁷: nessa base, a ordem dos tipos mais frequentes é derivação prefixal (30%), composição por subordinação (19%), estrangeirismos (17%), formação sintagmática [= composição sintagmática] (13%), derivação sufixal (8%), neologismo semântico (5%), composição por coordenação (3%) e outros (5%). Uma das razões para explicar as diferenças, como a alta frequência de palavra-valise nos dados do nosso *corpus* mas sua frequência insignificante na base do TermNeo, é certamente a natureza do *corpus*: enquanto o

26 Dada a questão da instabilidade gráfica nos textos do *corpus*, convém esclarecer que estes dois exemplos não são fruto de erro de digitação/ortografia. São usos conscientes de modificação gráfica como forma de criticar o objeto que nomeiam: viola-se a ortografia oficial para se desmerecerem aspectos de adversários políticos, criticando-se sua administração (*gestão*) e sua capacidade intelectual (*jênio*).

27 Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlc/neo/dados_termneo.php>.

TermNeo tem como base textos de jornais e revistas de grande circulação (Folha de S. Paulo, O Globo, IstoÉ e Veja), *o nosso corpus baseia-se em texto de um jornal colaborativo on-line, em que se dá relativa liberdade aos consulentes para publicarem seus próprios textos. Supomos, então, que a mídia tradicional seja bastante conservadora em relação ao tipo de neologismos que permite circular em seus textos.*

Outro ponto que se mostrou relevante em nossa pesquisa foi a função do uso dos neologismos no vocabulário político. O caráter dos neologismos usados nesse vocabulário difere um pouco de outros, como, por exemplo, o terminológico, porque vai além de simples nomeação de um objeto ou conceito novo. A neologia na área política envolve outros tipos categorizados por Guilbert (1975, p. 40-44): *neologia estilística*, para exprimir de forma mais expressiva um conceito antigo (*militonto* ou *jornalista*); *neologia de língua*, unidades lexicais que não despertam uma sensação de novo para o falante e, assim, passam despercebidas (*ficha-limpa* ou *ficha-suja*); *poder gerador de certos elementos constituintes*, bases ou afixos, que passam a ser usados de maneira mais frequente (*calhordacracia* ou *merdocracia*). Os neologismos analisados durante três meses no espaço virtual em questão tinham como principal finalidade negatizar e satirizar a ideologia oposta. A frequência das formações com nomes próprios, siglas de partidos e simpatizantes de determinada agremiação política (exemplos que não explicitaremos aqui por motivos éticos) totalizou quase 22%.

Passando à questão do gênero, os resultados foram os seguintes:

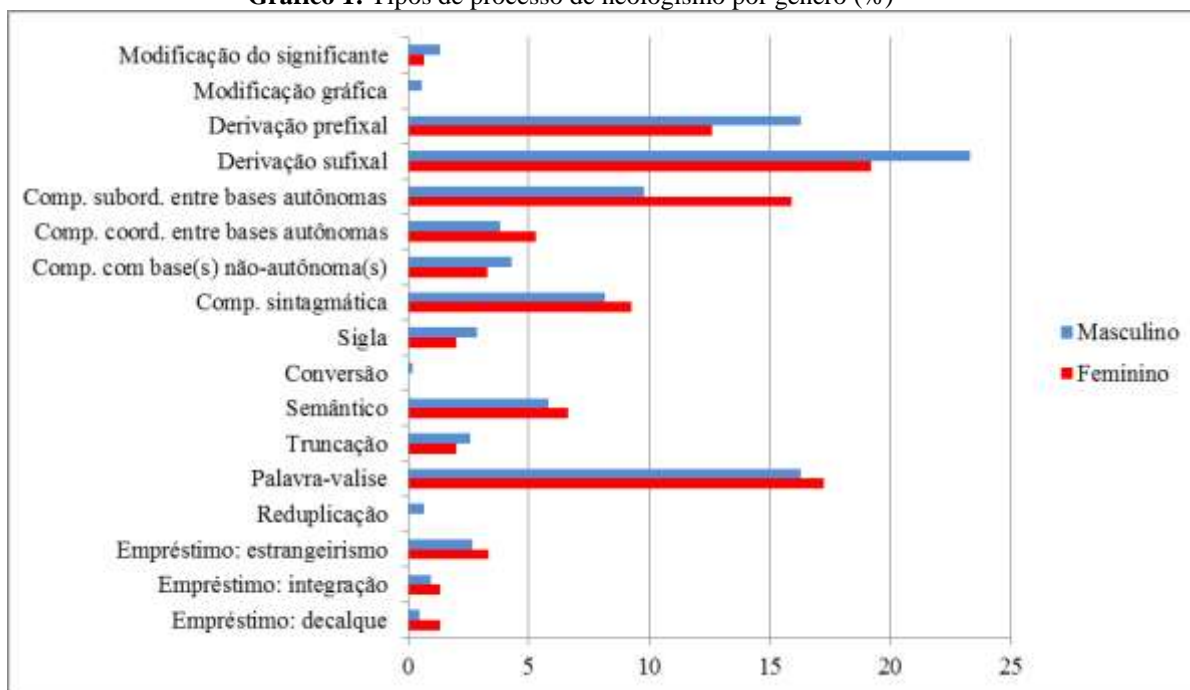
Tabela 2: Tipos de processo de neologismo por gênero (%)²⁸

	Masculino	Feminino
Fonológico: modificação do significante	1,3 (14/1051)	0,7 (1/151)
Fonológico: modificação gráfica	0,6 (6/1051)	0
Sintático: derivação prefixal	16,3 (171/1051)	12,6 (19/151)
Sintático: derivação sufixal	23,3 (245/1051)	19,2 (29/151)
Sintático: composição subordinativa entre bases autônomas	9,8 (103/1051)	15,9 (24/151)
Sintático: composição coordenativa entre bases autônomas	3,8 (40/1051)	5,3 (8/151)
Sintático: composição com base(s) não-autônoma(s)	4,3 (45/1051)	3,3 (5/151)
Sintático: composição sintagmática	8,2 (86/1051)	9,3 (14/151)
Sintático: composição por sigla ou acronímica	2,9 (30/1051)	2 (3/151)
Conversão	0,2 (2/1051)	0
Semântico	5,8 (61/1051)	6,6 (10/151)
Truncação	2,6 (27/1051)	2 (3/151)

²⁸ A soma dos processos de neologismos dos informantes do gênero masculino e do feminino resulta em 1202, valor superior ao de 1190 da Tabela 1: essa diferença se deve ao fato de que, ao contabilizar os processos por gênero, houve casos em que o texto tinha mais de um autor, sendo atribuído, portanto, cada processo a cada um dos autores.

Palavra-valise	16,3 (171/1051)	17,2 (26/151)
Reduplicação	0,7 (7/1051)	0
Empréstimo: estrangeirismo	2,7 (28/1051)	3,3 (5/151)
Empréstimo: integração	1 (10/1051)	1,3 (2/151)
Empréstimo: decalque	0,5 (5/1051)	1,3 (2/151)
Total	100% (1051)	100% (151)

Gráfico 1: Tipos de processo de neologismo por gênero (%)



Constatamos inicialmente que o tipo de processo de formação de neologismo preferido é o mesmo para ambos os gêneros: derivação sufixal (23,3% para o masculino e 19,2% para o feminino). Já o segundo tipo mais preferido é derivação prefixal e palavra-valise (ambos com 16,3%) para o gênero masculino, mas palavra-valise (17,2%) seguido de composição subordinativa com bases autônomas (15,9%) para o feminino. Há, portanto, uma diferença tênue, que é a preferência do gênero masculino pela derivação prefixal frente à do feminino pela composição subordinativa com bases autônomas. Não deixa de saltar aos olhos a preferência pela palavra-valise, um processo com aplicação imprevisível, como é o caso de palavras-valise como *mentirão* (derivada de *mentira* + *mensalão*), já que não gera normalmente uma série de correlatos extensa, como costuma acontecer com processos baseados em estruturas mais consolidadas na língua (como os sufixos *-ismo* e *-ista*), que tem aplicação em uma ampla gama de itens (no vocabulário político, como expressão de adesão às ideias de um partido ou candidato). Para deixar mais claro que seria um processo imprevisível, podemos mencionar o neologismo semântico, uma vez que a extensão metafórica ou metonímia pode se dar em diferentes direções: um neologismo semântico como *coxinha*, que é

polissêmico, relaciona-se à extensão metonímica na direção de “burguês” (“aquele que come coxinha, entendida como alimento caro”) mas também na direção de “policial” (“aquele que come coxinha em padarias e lanchonetes”), como registrado por Aragão (2012) – não há nada na forma que determine que a direção deva ser necessariamente para A ou B. Este segundo processo, no entanto, não foi tão frequente como no caso da palavra-valise nos dados acima.

É também digno de menção que modificação gráfica, conversão e reduplicação ocorrem apenas entre informantes do gênero masculino. A resistência feminina à modificação gráfica poderia ser fruto do fato de mulheres serem mais sensíveis às normas linguísticas, ou seja, às formas socialmente prestigiadas (PAIVA, 2004, p. 36). Como não pudemos verificar como os falantes avaliam os neologismos coletados, não podemos considerar no momento que os padrões encontrados aqui confirmam efetivamente o padrão registrado nos estudos sociolinguísticos. Essa constatação sugere que um estudo futuro deve contemplar a questão da avaliação dos falantes em relação às formas novas.

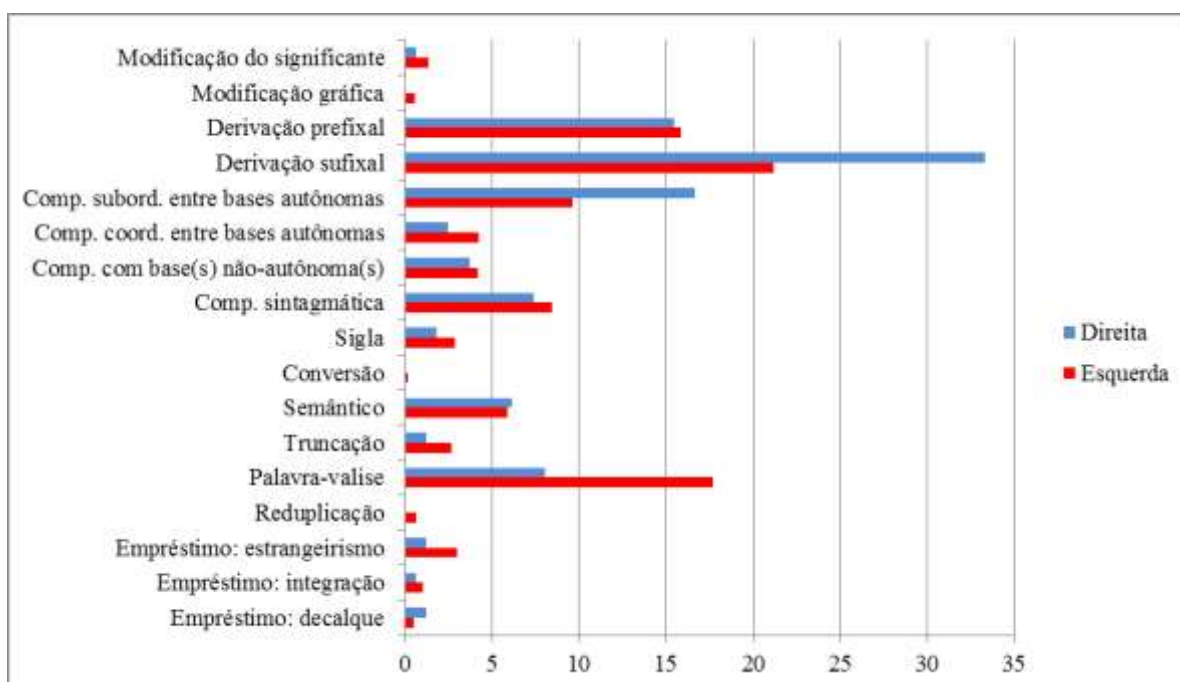
Em relação à questão do perfil ideológico, apuramos o seguinte:

Tabela 3: Tipos de neologismo por perfil ideológico (%)²⁹

	Direita	Esquerda
Fonológico: modificação do significante	0,6% (1/162)	1,3% (14/1040)
Fonológico: modificação gráfica	0	0,6% (6/1040)
Sintático: derivação prefixal	15,4% (25/162)	15,9% (165/1040)
Sintático: derivação sufixal	33,3% (52/162)	21,2% (220/1040)
Sintático: composição subordinativa entre bases autônomas	16,7% (27/162)	9,6% (100/1040)
Sintático: composição coordenativa entre bases autônomas	2,5% (4/162)	4,2% (44/1040)
Sintático: composição com base(s) não-autônoma(s)	3,7% (6/162)	4,2% (44/1040)
Sintático: composição sintagmática	7,4% (12/162)	8,5% (88/1040)
Sintático: composição por sigla ou acronímica	1,9% (3/162)	2,9% (30/1040)
Conversão	0	0,2% (2/1040)
Semântico	6,2% (10/162)	5,9% (61/1040)
Truncação	1,2% (2/162)	2,7% (28/1040)
Palavra-valise	8% (13/162)	17,7% (184/1040)
Reduplicação	0	0,7% (7/1040)
Empréstimo: estrangeirismo	1,2% (2/162)	3% (31/1040)
Empréstimo: integração	0,6% (1/162)	1,1% (11/1040)
Empréstimo: decalque	1,2% (2/162)	0,5% (5/1040)
Total	100% (162)	100% (1040)

Gráfico 2: Tipos de processo de neologismo por perfil ideológico (%)

²⁹ Vide nota na tabela 2 sobre o total de 1202.



A comparação entre os dados da tabela e do gráfico permite verificar que há diferença na preferência pelo tipo de formação neológica entre os perfis. Embora a derivação sufixal seja a mais frequente em ambos os casos (como o foi no gênero de forma geral), vemos que o segundo tipo mais frequente no perfil da esquerda é o de palavra-valise (17,7%), mais que o dobro em relação ao da direita (8%). O segundo tipo mais frequente no de direita (16,7%) é a composição subordinativa com bases autônomas, quase o dobro em relação ao de esquerda (9,6%).

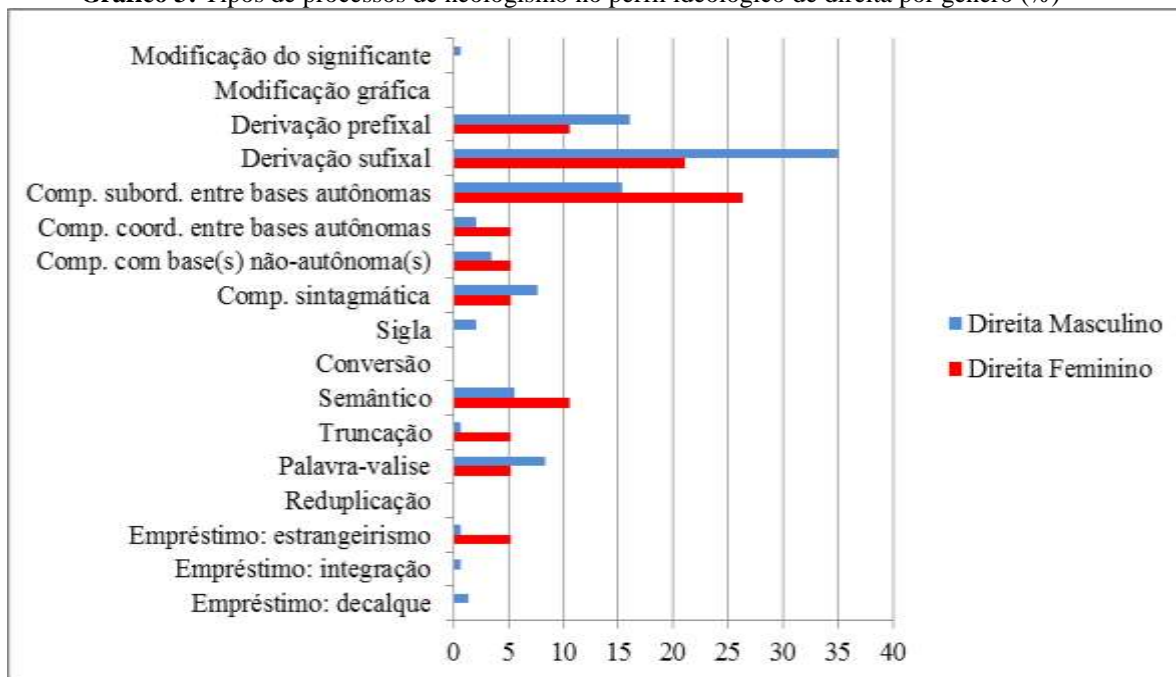
Passamos agora a uma análise cruzando as duas variáveis consideradas: gênero e perfil ideológico. Analisemos inicialmente o gênero em função do perfil ideológico de direita:

Tabela 4: Tipos de processos de neologismo no perfil ideológico de direita por gênero (%)

	Masculino	Feminino
Fonológico: modificação do significante	0,7% (1/143)	0
Fonológico: modificação gráfica	0	0
Sintático: derivação prefixal	16,1% (23/143)	10,5% (2/19)
Sintático: derivação sufixal	35,0% (50/143)	21,1% (4/19)
Sintático: composição subordinativa entre bases autônomas	15,4% (22/143)	26,3% (5/19)
Sintático: composição coordenativa entre bases autônomas	2,1% (3/143)	5,3% (1/19)
Sintático: composição com base(s) não-autônoma(s)	3,1% (5/143)	5,3% (1/19)
Sintático: composição sintagmática	7,7% (11/143)	5,3% (1/19)
Sintático: composição por sigla ou acronímica	2,1% (3/143)	0
Conversão	0	0
Semântico	5,6% (8/143)	10,5% (2/19)
Truncação	0,7% (1/143)	5,3% (1/19)

Palavra-valise	8,4% (12/143)	5,3% (1/19)
Reduplicação	0,0% (0/143)	0
Empréstimo: estrangeirismo	0,7% (1/143)	5,3% (1/19)
Empréstimo: integração	0,7% (1/143)	0
Empréstimo: decalque	1,4% (2/143)	0
Total	100% (143)	100% (19)

Gráfico 3: Tipos de processos de neologismo no perfil ideológico de direita por gênero (%)

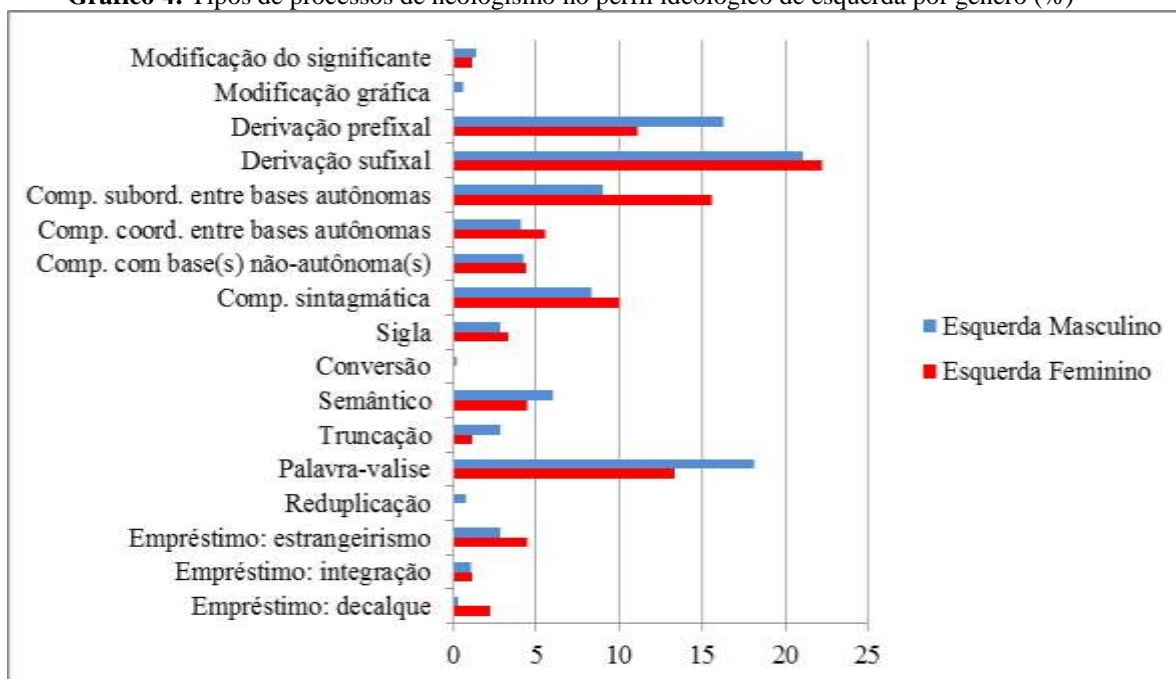


No perfil de direita, embora a derivação sufixal seja o processo mais frequente no gênero masculino, no feminino é a composição subordinativa entre bases autônomas.

Vejamos os resultados em relação ao perfil de esquerda:

Tabela 5: Tipos de neologismo no perfil ideológico de esquerda por gênero (%)

	Masculino	Feminino
Fonológico: modificação do significante	1,4% (13/950)	1,1% (1/90)
Fonológico: modificação gráfica	0,6% (6/950)	0
Sintático: derivação prefixal	16,3% (155/950)	11,1% (10/90)
Sintático: derivação sufixal	21,1% (200/950)	22,2% (20/90)
Sintático: composição subordinativa entre bases autônomas	9,1% (86/950)	15,6% (14/90)
Sintático: composição coordenativa entre bases autônomas	4,1% (39/950)	5,6% (5/90)
Sintático: composição com base(s) não-autônoma(s)	4,2% (40/950)	4,4% (6/90)
Sintático: composição sintagmática	8,3% (79/950)	10,0% (9/90)
Sintático: composição por sigla ou acronímica	2,8% (27/950)	3,3% (3/90)
Conversão	0,2% (2/950)	0
Semântico	6,0% (57/950)	4,4% (4/90)
Truncação	2,8% (27/950)	1,1% (1/90)
Palavra-valise	18,1% (172/950)	13,3% (12/90)
Reduplicação	0,7% (7/950)	0
Empréstimo: estrangeirismo	2,8% (27/950)	4,4% (4/90)
Empréstimo: integração	1,1% (10/950)	1,1% (1/90)
Empréstimo: decalque	0,3% (3/950)	2,2% (2/90)
Total	100% (950)	100% (90)

Gráfico 4: Tipos de processos de neologismo no perfil ideológico de esquerda por gênero (%)

No perfil de esquerda, a derivação sufixal é o processo mais frequente no gênero masculino e no feminino, diferindo, no entanto, no segundo processo mais frequente: palavra-valise para o masculino e composição subordinativa entre bases autônomas para o feminino.

Podemos sintetizar os padrões mais frequentes pelo seguinte quadro:

Quadro 1: Tipos de processos de neologismo mais frequentes por categorias

Categorias	1º lugar	2º lugar
Masculino	Derivação sufixal	Derivação prefixal / Palavra-valise
Feminino	Derivação sufixal	Palavra-valise
Direita	Derivação sufixal	Composição subordinativa entre bases autônomas
Esquerda	Derivação sufixal	Palavra-valise
Direita Masculino	Derivação sufixal	Derivação prefixal
Direita Feminino	Composição subordinativa entre bases autônomas	Derivação sufixal
Esquerda Masculino	Derivação sufixal	Palavra-valise
Esquerda Feminino	Derivação sufixal	Composição subordinativa entre bases autônomas

Vemos pelo quadro acima que a derivação sufixal é claramente o processo mais frequente, exceto na categoria perfil de direita no gênero feminino, em que é o segundo mais frequente. É interessante notar que no espectro de direita, tradicionalmente considerado conservador, os processos mais frequentes são os mais regulares e

previsíveis, enquanto, no de esquerda, desponta a palavra-valise, que, como dito antes, é um processo menos previsível.

O que parece emergir dos dados é um padrão em que os falantes do gênero masculino optam por processos mais inovadores e imprevisíveis, enquanto as mulheres optam por processos mais conservadores e previsíveis.

Considerações finais

No presente trabalho, que constitui um estudo-piloto, analisamos a relação entre neologismos, gênero e perfil ideológico dos falantes. Foram confirmadas parcialmente as hipóteses de que o tipo preferencial de neologismo varia segundo gênero e perfil ideológico dos falantes. Por um lado, a derivação sufixal é quase unanimemente a processo mais frequente nos neologismos analisados, mas considerando-se os processos que ocupam o segundo lugar na frequência, veem-se diferenças quando considerados o gênero e perfil ideológico.

Salienta-se aqui novamente que a presente análise é um estudo-piloto para verificar a pertinência da hipótese geral de diferenciação dos processos de formação de neologismos segundo fatores sociais (gênero e perfil ideológico). Consideramos que a análise apresentou evidências positivas em relação à hipótese. Entretanto, não se pode deixar de apresentar aqui algumas ponderações que sirvam de referência para uma nova avaliação da hipótese geral: em função dos dados disponíveis no portal consultado, havia um desequilíbrio no número de informantes quanto ao gênero (dos 439 informantes, 90,2% eram do gênero masculino e apenas 9,8% do feminino) e quanto ao perfil ideológico (85,9% de esquerda e 14,1% de direita). Essas diferenças geraram desequilíbrio nos dados (1051 para gênero masculino, mas apenas 151 para o feminino; 1040 para o perfil de esquerda, mas apenas 162 para o de direita): não se pode assegurar que esse desequilíbrio tenha dificultado a percepção de padrões, mas convém futuramente desenvolver estratégias para superar esses limites. Uma solução seria coletar dados de dois portais diferentes, voltados, cada um, para um diferente perfil ideológico (nesta pesquisa o portal era essencialmente voltado para o perfil de esquerda). Já no caso da questão do gênero, aparentemente a presença do gênero feminino é menos frequente do que o masculino em portais de política, razão pela qual uma pesquisa futura deve fixar um mesmo número de informante de cada gênero,

mesmo que isso obrigue à extensão do período de coleta de dados só para dar conta o número previsto para o gênero feminino.

Enfim, consideramos que o presente trabalho tenha colocado em evidência novas formas de analisar a questão dos neologismos sob uma ótica mais sociolinguística.

Referências

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- ALVES, I. M. *TermNeo: Observatório de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993-2014. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlc/neo/index.php>>; acesso em 25 out 2014.
- ARAGÃO, A. Tipicamente paulistana, gíria "coxinha" tem origem controversa. *Folha de São Paulo*, Caderno São Paulo, 22 de abril de 2012. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2012/04/1078798-tipicamente-paulistana-giria-coxinha-tem-origem-controversa.shtml>>; acesso em 25 out 2014.
- BARTOLI, M. G. *Introduzione alla neolinguística*. Firenze: L.S. Olschki, 1925.
- BARTOLI, M. G. *Saggi di linguistica spaziale*. Torino: Rosenberg et Sellier, 1945.
- BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: Edusp, 2001.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRINKMANN, F. *Das Pferd in den romanischen Sprachen und im Englischen unter steter Berücksichtigung des Lateinischen und Griechischen*. Jena, 1872. (Diss.) [Dresden, Blochmann, 1875].
- CAMBRAIA, C. N. Da lexicologia social a uma lexicologia sócio-histórica: caminhos possíveis. *Revista de Estudos de Linguagem*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 157-188, 2013.
- CORREIA, M. O léxico e a economia da língua. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 299-307, 1995.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. de B. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.
- FAÇA o teste do perfil ideológico e descubra se você é de direita ou de esquerda. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 out. 2013. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/10/1357430-faca-o-teste-do-perfil-ideologico-e-descubra-se-voce-e-de-direita-ou-de-esquerda.shtml>>. Acesso em: 19 out. 2014.

- GILLIÉRON, J.; ÉDMONT, É. *Atlas linguistique de la France*. Paris : H. Champion, 1902-1910. 9 vols.
- GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse. 1975.
- HOUAISS, A. ET AL. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009. 1 CD-ROM.
- LABOV, W. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, W. P. & MALKIEL, Y. (Eds.) *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1982. p. 17-92.
- MATORÉ, G. *La méthode en lexicologie: domaine français*. Paris: Didier, 1953.
- MERINGER, R. Zur Aufgabe und zum Namen unserer Zeitschrift. *Wörter und Sachen*, Heidelberg, v. III, p. 22-56, 1912.
- PAIVA, M. da C. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L (Orgs.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.
- TRIER, J. *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: die Geschichte eines sprachlichen Feldes*. Heidelberg: C. Winter, 1931.

O ENIGMA DE QAF: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO

Dora Rosa da Silva³⁰

RESUMO: Neste artigo, nosso objetivo é mostrar as opções e estratégias utilizadas pela tradutora, por meio da análise de recortes discursivos da obra *O Enigma de Qaf*, de autoria de Alberto Mussa e tradução do português para o inglês de Lennie Larkin. Baseamos nossa análise em duas perspectivas teóricas acerca do processo tradutório: a visão tradicional e a visão contestadora ou desconstrucionista (ARROJO, 1996 e 2003; BENJAMIN, 2000; DERRIDA, 2002; JAKOBSON, 2004; MITTMANN, 2003, entre outros). Nossa análise permitiu uma maior reflexão acerca deste ato complexo que é traduzir, desvelando o *double bind* que se estabelece entre a impossibilidade de se traduzir e a exigência vinculada à tradução. Este dilema no qual o tradutor se encontra em seu ofício pode levar a opções criativas que lhe conferem visibilidade, desmitificando a tarefa da tradução como simples reprodução ou equivalência de termos entre línguas.

Palavras-chave: Tradução. Processo. Língua. Cultura.

ABSTRACT: This paper aims to highlight the options and strategies taken by the translator of the book *The Enigma of Qaf*, written by the Brazilian author Alberto Mussa, by comparing some passages of the Portuguese original to its English pair translated by Lennie Larkin. We base our analysis on two theoretical perspectives on the translation process: the traditional versus the postmodern approaches. (ARROJO, 1996 and 2003; BENJAMIN, 2000; DERRIDA, 2002; JAKOBSON, 2004; MITTMANN, 2003, among others) Our analysis allowed a greater reflection on that complex act which is translating, unveiling the double bind that establishes between the impossibility of translating and the demand linked to translation. That typical translator's dilemma may lead her/him to creativity and grant him/her visibility, demythologizing the task of translation as simple reproduction or equivalence of terms among languages.

Keywords: Translation. Process. Language. Culture.

Introdução

A história da tradução mostra que as pesquisas e estudos acerca desta temática foram substancialmente ampliados após a Segunda Guerra Mundial, quando a tradução emerge como campo acadêmico e despontam uma nova consciência da natureza do código e novas práticas textuais relacionadas à manipulação da cultura.

Mittmann (2003) classifica os estudos da tradução em duas vertentes opostas: aquela que adota uma concepção tradicional, que considera a tradução como transferência de uma mensagem de uma língua para outra; e aquela que se enquadra na

30 Professora de Língua Inglesa da rede pública de ensino do Estado do Paraná, mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Brasil, e-mail: dorasilva68@yahoo.com

visão contestadora, denominada por Derrida (2002) de visão desconstrucionista, que contraria a possibilidade de simples transferência de termos entre línguas e aponta outros elementos que interferem no processo tradutório o que, em outras palavras, resumem a problemática da tradução literal *versus* tradução livre.

Como se percebe, a classificação de Mittmann, assumida neste artigo como aporte teórico, segue um modelo binário proposto por Cícero (século I a.C.), cujas discussões já giravam em torno de um modo adequado de se traduzir: a tradução *ad verbum* (palavra por palavra) *versus* tradução *ad sensum* (sentido por sentido). No entanto, compreendemos que eleger um sistema binário do tipo “forma” *versus* “sentido” é uma questão de didática, cuja finalidade é o esclarecimento de algo, pois não podemos desconsiderar o cerne da questão: forma e sentido são indissociáveis, uma vez que o sentido está na forma e a forma é o sentido.

Tymoczko (2014), por sua vez, propõe uma outra classificação da história da tradução. A autora afirma haver duas abordagens – as abordagens linguísticas e funcionalistas – que antecedem uma terceira vertente, a que se dedica aos estudos descritivos da tradução. Ao contrário das abordagens linguísticas, que focalizam a descrição, a comparação das línguas e centram-se num conjunto de valores fixos de língua e textos, as abordagens funcionalistas, circunscritas no pensamento pós-positivista, além de ressaltarem o contexto social e histórico do texto-alvo, enfatizam a função cultural do texto-fonte e do texto traduzido nas culturas de chegada.

As abordagens funcionalistas serviram de pano de fundo para o aparecimento de pesquisas descritivas da tradução. É nesse contexto que surgem estudos teóricos que consideram o processo da tradução ligada à sua prática, desvelando o papel do tradutor e permitindo sua visibilidade como intérprete e autor.

Aliás, o papel do tradutor já era discutido também na época de Cícero. Alguns estudos descritivos mostram que muitas ideias e modelos da tradução medieval estão reaparecendo em determinados campos contemporâneos, ou por modismo ou por acaso, entre eles, a ética na tradução e a transformação frequente dos textos medievais para refletir a cultura de chegada. (ver CAMPBELL & MILLS, 2012; PYM, 2014; RIKHARDSDOTTIR, 2012)

Se por um lado o processo tradutório adquire uma grande complexidade na atualidade, por outro, a responsabilidade do tradutor também se amplia. Desta forma, nosso objetivo neste artigo é, a partir do aporte teórico da tradução, analisar a tradução de trechos da obra *O Enigma de Qaf*, de Alberto Mussa, cujo enredo gira em torno da

cultura pré-islâmica, e mostrar o percurso da tradutora, revelando suas estratégias e opções.

Ganhador de vários prêmios, inclusive internacionais, *O Enigma de Qaf* é narrado em três linhas narrativas distintas: uma narrativa principal e capítulos intermediários, os quais o autor denomina de parâmetros e excursos. Os parâmetros são lendas de heróis árabes e os excursos narrativas mais ou menos relacionadas à narrativa principal, que têm como objetivo criar uma busca fictícia da solução de um famoso enigma da cultura árabe. O autor da obra, Alberto Mussa, é um escritor carioca de origem árabe, nascido no Rio de Janeiro em 1961 e autor de vários outros romances.

A tradução da obra *O Enigma de Qaf*, material de nossa análise, encontra-se publicada na Revista online Machado de Assis, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), que em coedição com o instituto Itaú Cultural, visa difundir as obras da literatura brasileira, em versões para outras línguas. Na verdade, não se trata da publicação da obra traduzida na íntegra, mas parte dela. Foram traduzidos e publicados no site <http://www.machadodeassismagazine.bn.br/> apenas dois capítulos da narrativa principal e dois capítulos intermediários. A tradução do português para o inglês foi realizada por Lennie Larkin, tradutora americana que viveu no Brasil e atualmente mora em Boston.

Para a análise a que nos propomos, apresentaremos, em primeira instância, uma breve discussão teórica acerca das duas vertentes teóricas da tradução, para então passarmos à análise propriamente dita.

A Visão Tradicional da Tradução

Por muito tempo, a tradução foi concebida segundo o paradigma de trabalho produtivo *versus* trabalho reprodutivo. Desta forma, a tradução foi sempre relegada a papéis secundários em relação ao texto-fonte e apresentada como um “punhal com duas pontas”: tradução “palavra por palavra” e “sentido por sentido”. Nos séculos XVII e XVIII, por exemplo, com as *Les Belles Infidèles*, período do apogeu da tradução francesa, para ser bonita, a tradução tinha que ser infiel. (OUSTINOFF, 2011, p. 8). De lá para cá, fidelidade ou infidelidade tem sido uma questão que tem gerado muitas discussões teóricas.

Outras abordagens de tradução também surgem nesse meio tempo defendendo, ora a *estrangeirização*: processo que consiste na preservação das características linguístico-culturais do texto-fonte; ora a *domesticação*: processo que visa a adaptação

do texto para a cultura de chegada com eliminação de elementos que possam prejudicar a leitura. Mas estas abordagens não mudaram o conceito de tradução como reprodução.

A tradução como reprodução representa, portanto, a chamada visão tradicional que concebe essa prática como uma mera atividade de descoberta/decodificação do pensamento do autor para recodificá-lo em outra língua. Para resolver os problemas que possam surgir no processo ou no estudo da tradução, o teórico ou tradutor deve-se valer somente do texto e da língua como recurso. (MITTMANN, 2003, pp. 22-23).

Dentre os estudiosos tradicionais da tradução, dois autores são dignos de destaque: Walter Benjamin e Eugene Nida, cujos estudos já preconizavam uma mudança no panorama da área. O primeiro deles se destaca por refletir acerca do papel do tradutor; e o segundo, por atribuir igual importância tanto para as diferenças linguísticas quanto para as diferenças culturais. Vejamos o que dizem suas teorias acerca da tradução.

Em *A tarefa do Tradutor*, ensaio escrito em 1921 e publicada em 1923 como prefácio à obra *Tableaux Parisiens*, de Charles Baudelaire, Walter Benjamin, filósofo e crítico, declara-se opositor aos conceitos de fidelidade à palavra, pois para ele “a fidelidade na tradução de palavras individuais quase nunca reproduz plenamente o significado que elas têm no original”. (BENJAMIN, 2004, p. 21, tradução nossa³¹) Para o autor, traduzir não é apenas transmitir mensagens, a “tradução é uma forma³², para compreendê-la como forma, é preciso voltar ao original. Porque o original contém a lei que governa a tradução: a sua traduzibilidade”. (BENJAMIN, 2004, p.16, tradução nossa³³)

A traduzibilidade é então, na visão de Benjamin, “própria da essência de certas obras” (BENJAMIM, 2004, p.16, tradução nossa³⁴) e a significação, inerente à obra, se manifesta pela traduzibilidade, o que significa dizer que, enquanto forma, isto é, o modo de significar do original, a obra exige ser traduzida.

31 Fidelity in the translation of individual words can almost never fully reproduce the meaning they have in the original. (BENJAMIN, 2004, p. 21)

32 Conceito saussureano relacionado à língua como sistema social e abstrato e não à linguagem em uso.

33 Translation is a mode. To comprehend it as mode one must go back to the original, for that contains the law governing the translation: its translatability. (BENJAMIM, 2004, p.16)

34 Translatability is an essential quality of certain works [...](BENJAMIM, 2004, p.16)

A tradução, na visão de Benjamin, tem o potencial de alcançar o que ele chama de uma língua pura e a tarefa do tradutor é claramente distinta da tarefa do poeta, posto que o tradutor se isenta da criação de sentido, já presente no ‘original’. Para Benjamin “a tarefa do tradutor consiste em encontrar o efeito pretendido (a intenção) na língua que ele está traduzindo, o que produz nele o eco do original”. (BENJAMIM, 2004, pp.19-20, tradução nossa³⁵) Em outras palavras, a tarefa do tradutor é recriar a criação, pois é na recriação que a tradução desvela a língua pura.

Se a teoria de Benjamin contribui para os estudos da tradução à medida que introduz a tarefa do tradutor como uma temática que deve ser discutida e aprofundada, os estudos de outro autor, Eugene Nida (2004), conceituado tradutor da bíblia, se destaca pela elaboração de um modelo de tradução que se tornou suporte para muitos tradutores e que inclui a cultura como uma variável que pode interferir no processo tradutório e, se levada em conta, contribui para melhor elucidação das ambiguidades e identificação das diferenças culturais. Para o autor, “as diferenças entre as culturas podem trazer maiores complicações para o tradutor do que as diferenças na estrutura da língua”. (NIDA, 2004, p. 130, tradução nossa³⁶)

Com base na gramática gerativo-transformacional de Noam Chomsky e na teoria da comunicação, a formulação teórica de Nida, a da equivalência dinâmica, publicada no ensaio *Principles of Correspondence* em 1964, visa reproduzir na língua do receptor, a equivalência natural mais próxima da mensagem na língua alvo. Sua teoria é construída a partir de dois pressupostos: 1) as frases dos enunciados têm uma carga semântica que pode ser resgatada por meio de uma análise minuciosa e transferida para outra língua, com o mínimo de distorções, e 2) a transferência do conteúdo é prioritária em relação à forma. (RODRIGUES, 2000, p. 66)

Como se percebe, nem Benjamin, nem Nida tinham a preocupação de elaborar um conceito de tradução. É na tentativa de problematizar o conceito de tradução que o linguista e literário Roman Jakobson, na obra *On Linguistic Aspects of Translation* publicada em 1959, elabora uma teoria que permitiu que a tradução, até então despercebida, adquirisse um valor primordial, formulando uma concepção de tradução.

35 The task of the translator consists in finding that intended effect [*Intention*] upon the language into which he is translating which produces in it the echo of the original. (BENJAMIM, 2004, pp.19-20)

36 [...] differences between cultures cause many more severe complications for the translator than do differences in language structure. (NIDA, 2004, p. 130)

A teoria de Jakobson, a da equivalência na diferença, foi concebida na teoria de signos de Pierce, filósofo, matemático, especialista na área de lógica e fundador da abordagem semiótica. Segundo a teoria de Jakobson (2004, p. 114), o linguista age como um intérprete do signo linguístico, produzindo três tipos de tradução:

1. a tradução intralinguística ou reformulação: que consiste na interpretação de signos verbais por meio de outros signos da mesma língua;
2. a tradução interlinguística ou tradução propriamente dita: que configura como uma interpretação de signos verbais por meio de alguma outra língua;
3. e a Tradução intersemiótica ou transmutação: fundada na interpretação de signos verbais por meio de sinais de sistemas de signos não-verbais.

Desta forma, a tradução tem seu escopo e definição ampliados, à medida que deixa de ser mera substituição de um signo para outro para constituir um fenômeno semiótico de comunicação. Na perspectiva de Jakobson, traduzir é interpretar.

A partir da definição de Jakobson outras discussões se seguiram. Nas últimas décadas, vários estudiosos da tradução têm contribuído para o questionamento de fatores que interferem na tradução, como a autoridade canônica do ‘original’, a suposta hierarquia entre ‘original’ e tradução, a fidelidade ou infidelidade ao ‘original’, bem como a (in)visibilidade do tradutor, entre outros.

A visão contestadora ou desconstrucionista da tradução

Diferentemente da visão tradicional, a visão contestadora percebe a tradução como um processo de produção de sentidos advindo da interpretação que o tradutor faz do texto-fonte. A interpretação, na visão contestadora, não é determinada somente pela subjetividade do tradutor, mas por fatores externos, tais como o contexto, o momento histórico e a cultura a que se destina o texto a ser traduzido. Nessa nova visão, o tradutor e a tradução deixam de ser considerados meros reprodutor e reprodução, respectivamente, para adquirirem visibilidade no contexto pós-moderno. Alguns autores que se destacam nessa nova perspectiva são Jacques Derrida, Theo Hermans, Rosemary Arrojo, Solange Mittmann e Susan Bassnett.

Em *Torres de Babel*, obra célebre que retoma o pensamento de Benjamin, Derrida (2002) discute problemas teóricos e contesta algumas das concepções tradicionais da tradução. Retomando o mito babélico, que em sua gênese é tanto um nome próprio: ‘Deus’ ou ‘Cidade de Deus’ – portanto, intraduzível – quanto um nome

comum: ‘confusão’, Derrida percebe o *double bind* (dupla dobra) que se estabelece no processo tradutório, como uma tarefa ao mesmo necessária e impossível.

A concepção de tradução engendrada por Derrida é aquela da perspectiva da linguagem em uso, vista como desconstrução, uma postura teórica que visa “esgotar a multiplicidade de sentidos que são sempre provisórios e transitórios” (BATALHA, 2007, p. 68).

Para demonstrar sua posição, o autor cunha o conceito de *différance* (diferença/diferância), um neografismo que, levando em conta o conceito de Saussure de diferença entre forma/conteúdo, desconstrói conceitos solidamente estabelecidos.

É no contexto da desconstrução que Derrida (2002), a partir da definição apresentada por Benjamin, supõe a tradução como “um engajamento, um dever, uma dívida, uma responsabilidade” (p. 27). Daí que, para o autor, o tradutor é endividado e sua tarefa é a de devolver o que devia ter sido dado ao texto ‘original’, o que pressupõe também o endividamento do autor do texto original, pois a restituição de sentido, aquilo que Benjamin concebe como a tarefa do tradutor, é “uma dívida que não se pode quitar” (DERRIDA, 2002, p. 25), dado que não se pode restituir aquilo que lhe falta.

Assim, Derrida conclui que a tradução é sempre incompleta, inacabada, nunca pode ser esgotada, devido à pluralidade de significado das palavras, o que o faz questionar a existência de uma ‘língua pura’. Para o autor, original e tradução se completam e a sobrevida do original não está na tradução propriamente dita, mas no contrato estabelecido entre o original e a tradução, que compreende a transformação de ambos:

[...] uma tradução esposa o original quando os dois fragmentos ajuntados, tão diferentes quanto possível, se completam para formar uma língua maior, no curso de uma sobrevida que modifica todos os dois. Pois a língua materna do tradutor, nós constatamos, altera-se aí igualmente (DERRIDA, 2002, p. 50).

Nessa transformação, a obra traduzida adquire um status de coprodução e não mais de cópia do texto-fonte, pois, em sua tarefa, o tradutor cria, mantém viva a obra, o que só é possível pela tradução.

Defendendo a ‘visibilidade’ da tradução como área do conhecimento e disciplina acadêmica, Arrojo (1996) atribui uma grande importância para os conceitos de Derrida,

considerando que eles permitiram o abandono de perspectivas científicas e do desejo impossível de se sistematizar e tornar asséptica a tarefa de traduzir. Para a estudiosa:

A partir de uma dessacralização do chamado "original" e dos conceitos tradicionais de autoria e leitura, e da consequente aceitação de que traduzir é inevitavelmente interferir e produzir significados, num contexto em que se começam a reavaliar as relações tradicionalmente estabelecidas entre teoria e prática e a abandonar a perseguição inócua da leitura desvinculada da história e suas circunstâncias, a reflexão sobre tradução sai das margens dos estudos linguísticos, literários e filosóficos que sempre buscaram a repetição do mesmo (sic) e o algoritmo infalível da tradução perfeita e assume um lugar de destaque no pensamento contemporâneo filiado à pós-modernidade (p. 62).

Arrojo compreende que toda tradução é um produto de uma perspectiva, de um sujeito interpretante, por isso, “não é uma pura compreensão ‘neutra’, desinteressada” (2003, p. 68) e reconhece que já é hora de conscientizar os tradutores acerca de sua responsabilidade autoral, seja a mais simples das traduções. Para ela, “quanto mais conscientes estiverem dessa realidade e do papel que exercem sobre e a partir dela, menos hipócrita e menos ingênua será a intervenção linguística, política, cultural e social que inescapavelmente exercem”. (1996, p. 64)

Hermans, outro defensor da visão contestadora ou desconstrucionista, reconhece a importância dos aspectos culturais na tradução e propõe a noção de tradução como manipulação:

[...] todos reconhecemos que na tradução, na reformulação e re-embalagem de um texto de origem para um novo destinatário, num âmbito cultural diferente, uma forma de alteração e adaptação e, portanto, um grau de manipulação, invariavelmente ocorre. (HERMANS, 1996, p. 8, tradução nossa³⁷).

Retomando o modelo hermenêutico da tradução, Hermans aponta para a ilusão da coincidência entre o texto-fonte e o texto traduzido. Para ele, “a tradução tem um ‘outro’ dentro de si, ‘o outro da tradução’, que compreende as ambivalências e paradoxos, a hibridade e pluralidade, sua alteridade como inabilidade, se assim desejar,

37 [...] we all recognize that in translating, in recasting and re-packaging a source text for a new recipient in a different cultural circuit, a form of alteration and adjustment, and hence a degree of manipulation, invariably takes place. (HERMANS, 1996, p. 8)

em contraste com a percepção da tradução como réplica ou reprodução” (HERMANS, 1996, p. 4, tradução nossa³⁸). Isto significa que a tradução nunca é a mesma do original. Ela, em si, já é outro texto e, portanto, possui uma originalidade que lhe é peculiar, o que supõe dizer que sua posição secundária e derivada não existe.

Segundo Hermans, línguas e culturas não são sistemas simétricos ou mesmo isomorfos, dado que para cada instância de consonância também há dissonância, não só na linguagem da tradução, mas também no contexto, na intenção, na função, em toda a situação comunicativa. Por isso, “os textos traduzidos – como outros textos, são sempre inerentemente plurais, instáveis, descentralizados, híbridos. A voz do outro, a voz do tradutor está sempre lá.” (HERMANS, 1996, p. 5, tradução nossa³⁹).

Para ilustrar o que ele chama de ‘a voz do tradutor’, Hermans retoma a função metalinguística de Roman Jakobson, explanando que nem sempre a tradução é possível, necessitando a interpretação e adequação do tradutor ao contexto cultural para a qual a obra está sendo traduzida:

Tradutores nunca “apenas traduzem”. Eles traduzem no contexto de certas concepções e expectativas sobre a tradução. Nesse contexto, eles fazem escolhas e assumem posições porque têm objetivos a serem atingidos, interesses a serem perseguidos, causas materiais e simbólicas a serem defendidas. Tanto o contexto quanto as ações dos grupos e indivíduos são determinados socialmente. Os tradutores são também agentes sociais. (HERMANS, 1996, pp. 9 – 10, tradução nossa⁴⁰).

Assim, como um produto cultural e ideológico, o ‘outro’ da tradução não é simplesmente o seu texto de origem porque “a tradução constrói, produz ou, num passo adiante, ‘inventa’ seu original” (HERMANS, 1996, p. 9, tradução nossa⁴¹).

38 ‘Translation’s Other’, then, comprises, among other things, the ambivalences and paradoxes, the hybridity and plurality of translation, its ‘otherness’ as ‘awkwardness’ if you like, in contrast to the perception of translation as replica or reproduction [...].(HERMANS, 1996, p. 4)

39 [...] translated texts - like other texts, only more so - are always, inherently, plural, unstable, de-centred, hybrid. The ‘other’ voice, the translator’s voice, is always there. (HERMANS, 1996, p. 5)

40 Translators never ‘just translate’. They translate in the context of certain conceptions of and expectations about translation. Within this context, they make choices and take up positions because they have goals to reach, interests to pursue, material and symbolic stakes to defend. Both the context and the actions of individuals and groups are socially determined. Translators too are social agents(HERMANS, 1996, pp. 9-10)

41 [...] translation constructs or produces or, one step further, invents’ its original. (HERMANS, 1996, p. 9)

O contexto cultural e ideológico na tradução é também uma temática debatida por Susan Bassnett. Concordando com Hermans no que diz respeito aos processos manipulatórios que envolvem a produção textual, Bassnett argumenta que

Um escritor não escreve em um vácuo: ele ou ela é o produto de uma cultura particular, de um momento particular no tempo e a escrita reflete esses fatores tais como raça, sexo, idade, classe e local de nascimento, bem como as características estilísticas e idiossincráticas do indivíduo. (BASSNETT, 1998, p.136, tradução nossa⁴²)

e assinala as relações de poder inerentes à produção textual e à tradução como criação, que constituem uma espécie de ‘censura’ na imposição do significado:

Ao se comparar a versão traduzida com o original, a evidência de tal censura é fácil de ser observada, no que diz respeito aos textos escritos. Os romances de Emile Zola, por exemplo, foram, substancialmente, cortados e editados por tradutores e editores, quando apareceram pela primeira vez em Inglês. Recentemente, vários pesquisadores começaram a olhar para outras formas não tão imediatamente identificáveis de censura, especialmente no cinema, onde, por exemplo, fatores técnicos podem ser utilizados como meio de remoção de material considerado inaceitável tendo em vista as limitações particulares das legendas, [...] ou a necessidade na dublagem que fazem parecer coincidir os sons com os movimentos físicos mostrados na tela. (BASSNETT, 1998, p.136, tradução nossa⁴³)

Também defendendo a visibilidade do tradutor, Mittmann (2003) analisa as notas do tradutor sob uma perspectiva discursiva e chega à conclusão de que a nota do tradutor não é um discurso paralelo ou um mesmo discurso do autor, mas um discurso de extensão, baseado no texto da tradução, um lugar privilegiado para mostrar os

42 A writer does not just write in a vacuum: he or she is the product of a particular culture, of a particular moment in time, and the writing reflects those factors such as race, gender, age, class, and birthplace as well as the stylistic, idiosyncratic features of the individual.

43 By comparing the translated version with the original, the evidence of such censorship is easy to see where written texts are concerned. The novels of Emile Zola, for example, were heavily cut and edited by translators and publishers when they first appeared in English. Recently a number of researchers have begun to look at other, less immediately identifiable forms of censorship, particularly in cinema, where, for example, technical factors can be used as means of removing material deemed unacceptable [...] or the need in dubbing to make sounds match physical movements shown on screen. (BASSNETT, 1998, p.136)

caminhos percorridos durante o processo tradutório, no qual o tradutor pode dividir com o leitor a responsabilidade pela produção de sentidos.

A análise da autora mostra que, na relação entre tradutor e autor, tanto pode haver aliança quanto confronto, desmitificando um pré-construído acerca do tradutor apenas como reproduzidor do 'original'. Para Mittmann, “na tradução, sempre há espaço para a resistência, o deslizamento, a fuga, o equívoco, os outros sentidos” (2003, p.177).

Análise da tradução

Antes de iniciarmos nossa análise, precisamos observar que o romance *O Enigma de Qaf* possui 28 capítulos. Todavia, na revista Machado de Assis, foram compilados somente os dois primeiros capítulos, nomeados conforme as duas primeiras letras do alfabeto árabe, e os dois capítulos intermediários (um parâmetro e uma excursão). Desta forma, nossa análise terá como corpus esse material.

O parâmetro escolhido para a compilação da obra disponibilizada na revista, denominado *Imru al-Qyaus*, conta a lenda do poeta de mesmo nome do capítulo, expulso pelo pai de sua tribo, por ser considerado um devasso. Já o excuro, intitulado *O Primeiro Árabe*, narra a história de Yarub, criador da língua árabe que queria fazer dela uma língua infinita.

A análise tem como foco dez recortes discursivos da obra, doravante RD, nomeados como: RD1, RD2, e assim, sucessivamente, dos quais cinco recortes pertencem ao primeiro capítulo, três ao excuro e dois ao parâmetro.

Ao iniciarmos a leitura do texto e compará-lo ao texto-fonte, já nos deparamos com uma diferença na sua organização na tradução. No texto-fonte, há uma nota de advertência logo após a abertura do capítulo 1, que se assemelha a uma nota explicativa da organização do livro, oferecendo ao leitor algumas possibilidades distintas de leitura. Já na obra traduzida, esta nota aparece antes do capítulo 1.

Na tradução, na abertura do capítulo 1, observamos também algumas diferenças na composição do texto:



Figura 1 – RD1 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Capítulo I, da obra O Enigma de Qaf.

Nesse recorte discursivo, observamos que as palavras em árabe, إله e الله são omitidas na tradução. A utilização da vírgula, na tradução, pode nos levar a crer que essa omissão não foi intencional, mas apenas um lapso de edição, pois há uma lacuna no texto traduzido entre o sintagma *of* e o sinal gráfico da vírgula. A omissão das duas palavras em árabe interfere no entendimento do enunciado e aproxima o leitor do mundo da narrativa, da cultura árabe.

Há dois termos culturalmente marcados nesse recorte e, portanto, impossíveis de se traduzir. O primeiro deles, “Alif”, mantido na mesma forma transliterada, tanto pelo autor do texto-fonte, quanto pela tradutora, se refere à primeira letra do alfabeto árabe. O segundo termo, um nome próprio, ‘Xerazade’ – narradora do conto *As Mil e uma Noites* – passa por outro processo de transliteração do texto-fonte para o texto traduzido.

Já o RD2 abaixo, também retirado do capítulo 1, mostra que o autor do texto-fonte utiliza-se de um termo gramaticalizado na forma coloquial, o sintagma adverbial ‘então’, sinônimo de ‘tempo’, o qual a tradutora traduz, sabiamente, para o seu idioma como ‘time’:

Todavia, como prova do gosto refinado de então, apenas sete dos poemas compostos nessa época foram riscados sobre peles de camela e mereceram ser suspensos da grande Pedra Preta que ainda existe em Meca, para ali penderem até se eternizarem na memória dos beduinos.

However, as proof of the refined taste of the time, only seven of the poems written during this epoch were transcribed on to camel skins and deemed worthy of being suspended from the great Black Stone which still exists in Mecca, to hang there until made eternal in the memory of the Bedouin.

Figura 2 – RD2 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Capítulo I, da obra O Enigma de Qaf.

Nesse mesmo recorte discursivo, observamos também a opção da tradutora de utilizar o sintagma verbal ‘transcribed’ para traduzir o sintagma ‘riscados’, conforme o texto-fonte, termos que se diferenciam semanticamente, pois ‘transcrever’ significa ‘copiar, reproduzir por escrito’, enquanto que ‘riscar’ é sinônimo de ‘desenhar’. Como o idioma árabe possui uma escrita não-alfabética, a escolha do autor é justificada. A adaptação do termo para a cultura de chegada foi necessária tendo em vista que a tradutora leva em conta a referência aos sintagmas nominal ‘versos do poema’, para traduzir o enunciado, de forma que este faça sentido.

Já no recorte discursivo abaixo, também do capítulo 1, a tradutora opta por iniciar o enunciado pelo sintagma adverbial ‘while’ (‘enquanto’), ao invés do sintagma ‘when’ (‘quando’). Segue o RD3:

Quando estive em Beirute, há uns poucos anos, levei comigo a versão de um oitavo poema que — sustento — certamente figurou entre os que penderam da grande Pedra Preta. A tradição não-canônica o denomina Qafiya al-Qaf, título que se pode traduzir por “poema, cuja rima é a letra qaf, que trata da montanha chamada Qaf”. Um jogo de palavras, como se vê.

While in Beirut a few years back, I carried with me a version of an eighth poem that - I maintain - was certainly among those that hung from the great Black Stone. Non-canonical tradition refers to it as Qafiya al-Qaf, which can be translated as “poem, whose rhyme is based on the letter qaf, which deals with the mountain named Qaf”. A play on words, as you can see.

Figura 3 – RD3 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Capítulo I, da obra O Enigma de Qaf.

Também nesse recorte discursivo, encontramos um exemplo da tradução interlinguística de Jakobson realizada duplamente: a primeira delas, no próprio texto-fonte, na explicação do narrador do que significa ‘Qafiya al-Qaf’, transcrito, como vemos, na linguagem alfabética e não no idioma árabe. E a segunda, na tradução, realizada nos mesmos moldes do autor do texto-fonte, diferenciando-se apenas pela

inserção do sintagma ‘based on’ no enunciado. Aliás, a inserção deste termo muda sutilmente o sentido do enunciado. Veja que: “cujá rima é a letra qaf”, no texto-fonte, difere de “cujá rima é baseada na letra qaf”, no texto de chegada. Parece-nos que a inserção deste termo não foi uma escolha feliz da tradutora. Passemos para a análise do próximo recorte discursivo, o RD4, também do capítulo 1:

Professores, eruditos, intelectuais que tiveram o privilégio de ler a obra afirmaram nunca terem tido notícia do poema e desconhecerem completamente tanto o enredo quanto as personagens. Expliquei que aquele texto era uma reconstituição do original — tão inverídico quanto possa ser um quadro, uma escultura, um monumento recuperado pelas mãos de um restaurador.

Professors, scholars and intellectuals who have had the privilege of reading the work, confirm that they had never heard of the poem and that they were not at all familiar with either the plot or its characters. I explained that the text was a reconstruction of the original - only as inauthentic as a rock, sculpture, or monument preserved by the hands of a restorer.

Figura 4 – RD4 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Capítulo I, da obra O Enigma de Qaf.

No RD4, observamos que a tradutora utiliza o Present Perfect: ‘have had the privilege’, o Past Perfect Tense: ‘had never heard’, na tradução do enunciado “Professores, eruditos, intelectuais que tiveram o privilégio de ler a obra afirmaram [...]”. A tradutora opta pelo sintagma verbal ‘confirm’ no presente simples, para traduzir o sintagma verbal ‘afirmaram’, no pretérito perfeito, ambos sinônimos. A adequação nos tempos verbais que a tradutora faz na tradução do enunciado “nunca terem tido notícia do poema” para “they had never heard of the poem”, também é outra prova da não equivalência entre as línguas, haja vista a diferença de uso de diferentes tempos verbais nas duas línguas. A mesma coisa ocorre na tradução de “desconhecerem completamente” por “they were not at all familiar with”.

Observamos também que na tradução do RD5 abaixo, retirado do capítulo 1, no enunciado “I had no sources”, a tradutora opta pelo uso da primeira pessoa ao invés da terceira, como o fez o autor do texto-fonte, que preferiu a impessoalidade da ação: “não havia fontes”:

Fui, assim, obrigado a revelar que não havia fontes, se o conceito se aplica apenas à matéria escrita; e que fora meu avô Nagib, ao se apaixonar por minha avó Mari, fugir de casa e embarcar clandestinamente no vapor que levava a família de Mari para o Brasil, quem trouxera, além de uma bagagem apenas constituída de livros, parte dos versos da Qafiya al-Qaf, sabidos de cor.

So it was that I was forced to reveal that I had no sources, if this concept applies only to written material; and that it was my grandfather Naquib who, on falling in love with my grandmother Mari, ran away from home and secretly embarked on the steamship that was carrying Mari's family to Brazil, who carried, besides a suitcase filled only with books, part of the verses of The Riddle of Qaf, memorised by heart.

Figura 5– RD5 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Capítulo I, da obra O Enigma de Qaf.

Notadamente, no texto-fonte, o autor mantém um paralelismo nos sintagmas verbais, ao utilizar o infinitivo: “ao se apaixonar [...] fugir [...] embarcar [...]”. Já a tradutora opta pelo passado simples em ‘ran away’ e ‘embarked’. O sintagma verbal ‘levava’, no passado simples, é traduzido pelo verbo no passado progressivo ‘was carrying’, também visando a melhor compreensão do enunciado pelo leitor, que estranharia a construção caso a tradutora tivesse mantido os tempos verbais.

Uma modificação no nome próprio: ‘Nagib’ para ‘Naguib’ no texto traduzido também nos chamou a atenção. A explicação para esta modificação é a existência de várias grafias para este nome próprio: ‘Nagib’, ‘Naguib’, ‘Najib’. Segundo o special-dictionary.com, ‘Nagib’ é uma forma variante para ‘Najib’. Tanto ‘Najib’ quanto ‘Naguib’ significam ‘nobre’ em árabe, portanto, a variante escolhida pela tradutora pode ser aquela com que o público-alvo do texto traduzido, supostamente, estaria mais familiarizado.

Nesse mesmo recorte discursivo, ‘sabido de cor’ é traduzido como ‘memorized by heart’, evidência, mais uma vez, da exploração de sinônimos na tradução. Mas, o mais interessante é que esta construção mantida no português na mesma base etimológica do latim, ‘de coração’ (‘de cor’), é na língua inglesa uma expressão figurativa: ‘know/memorize by heart’.

Abaixo, percebemos que a tradutora, no recorte discursivo retirado do excurso intitulado *O primeiro Árabe*, traduz o sintagma ‘estrito’ por ‘written’. Vejamos o RD6:

Para os árabes da Idade da Ignorância, as tribos geradas pelos doze filhos de Ismael não eram árabes, no sentido estrito do termo. Tinham sido arabizadas pelos verdadeiros árabes, originários do Iêmen, de quem aprenderam o idioma e adotaram os costumes.

For the Arabs of the Age of Ignorance, the tribes descended from Ishmael's twelve sons were not Arabs in the written sense of the term. They had been Arabised by the true Arabs, natives of Yemen, from whom they had learnt the lan-

Figura 6 – RD6 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Excurso O Primeiro Árabe, da obra O Enigma de Qaf.

A tradução pode parecer um equívoco da tradutora, haja visto que a expressão “in the strict sense of the term” em inglês possui a mesma acepção da expressão “no sentido estrito (exato) do termo” em português. A semelhança na forma entre os dois vocábulos “estrito” e escrito justificaria o equívoco. No entanto, a expressão “no sentido escrito do termo” é uma forma acertada na tradução do enunciado, tendo em vista que há vários sentidos distintos da palavra escrita “árabe”: 1) relativo à península

arábica; 2) relativo ou pertencente à população falante do árabe; 3) (por extensão) mulçumano. Portanto, considerando o enunciado “Tinham sido arabizados, pelos verdadeiros árabes...”, o “sentido escrito do termo árabe” se refere a “mulçumano”, na acepção de que os filhos de Ismael foram convertidos ao Islamismo. A opção da tradutora é reforçada pela informação contida no mesmo recorte discursivo, “idade da ignorância”, ou seja, o período que antecede o surgimento do Islamismo, cujo início é marcado pela fuga de Maomé para Medina em 622 d.C., após ser perseguido na cidade de Meca.

Conforme já percebido em outros recortes discursivos analisados, a tradutora procura explorar a pluralidade de sentidos, como apregoa Derrida. Assim, ela opta por utilizar um sinônimo de “originários”, traduzindo-o como “natives”. O mesmo ocorre na tradução de “Já no leito de morte”, na qual a tradutora opta por uma expressão próxima àquela usada pelo autor do texto-fonte: “Already on the edge of death”, ao invés de “Already on his death bed”, conforme o RD7:

Já no leito de morte, após ter infinitamente fracassado, congregou os filhos para redimir-se.
 — Não acredito em sinônimos.
E não falou mais nada.

Already on the edge of death, after having infinitely failed, he called his children together so as to redeem himself. "I don't believe in synonyms."
And he spoke not one more word.

Figura 7 – RD7 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Excurso O Primeiro Árabe, da

Ao traduzir “congregou os filhos” por “called his children together”, a tradutora também opta por trocar a tradução literal do sintagma verbal “congregate”, por um sinônimo menos rebuscado: “call together”, provavelmente, tendo em vista o seu leitor. Já no último enunciado deste recorte discursivo, “E não falou mais nada”, ela explora outra possibilidade de tradução que se diferencia na forma, mas não em conteúdo: “And he spoke not one more word”. Sua opção pela exploração de sentidos é mais um indício da não submissão da tradutora à autoridade do ‘original’.

No recorte discursivo a seguir, a omissão de uma frase é facilmente identificada:

Mas só quando me dediquei à ciência das estrelas, na forma primitiva em que surgiu entre os caldeus, pude recompor o poema original e chegar à solução do enigma de Qaf.

But it was only when I dedicated myself to the science of the stars, in the primitive fashion that arose among the Chaldeans, that I could reconstruct.

Figura 8 – RD8 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Excurso O Primeiro Árabe, da obra O Enigma de Qaf.

No RD8, percebemos a omissão na tradução do enunciado “o poema e chegar à solução do enigma de Qaf”. Não entendemos que essa omissão tenha relação com aquilo que Bassnett aponta, em relação a algum tipo de ‘censura’ na imposição do significado. Nem tampouco que a supressão do enunciado significa subtração de sentido. Trata-se apenas de uma adaptação à típica economia sintática do inglês

No RD9, também retirado do parâmetro “Imru-al-Qays”, identificamos, novamente, a criatividade da tradutora em seu ofício:

Al-Qays foi um devasso. Dizem que tinha olhos de bezerro e que com esses olhos seduziu um sem-número de mulheres. Amou a filha casta do próprio César, quando esteve em Constantinopla, entre os muros do palácio e os guardas bizantinos. Invadia acampamentos à noite para raptar amantes. Gostava particularmente de surpreender meninas nuas, quando tomavam banho nos oásis. Al-Qays tinha a paixão da forma.

Al-Qays was reckless. There are those who say he had the eyes of a year-old calf and that, with these eyes, he seduced countless women. While in Constantinople, he even made love to the virgin daughter of Caesar himself, between the very palace walls and under the noses of the Byzantine guards. He crept into encampments at night to kidnap lovers. He was particularly fond of surprising naked girls while they bathed in the oasis. Al-Qays possessed true passion. ~~At the beginning~~

Figura 9 – RD9 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Parâmetro: Imru al-Qays, da obra O Enigma de Qaf.

Primeiramente, a tradutora faz uma adequação para seu idioma na tradução de “Dizem”, haja vista a impossibilidade de tradução literal. Ela teria a opção de traduzir como “They say”, mas acreditamos que sua opção, “There are those who say” mantém melhor a impessoalidade na ação adotada pelo autor da obra.

Já na tradução do sintagma ‘bezerro’, ela opta por incluir palavras que o qualificam: ‘a year old’, para frisar que se trata de um bezerro bem jovem. Da mesma forma, ela inclui a expressão ‘under the noses’, ao traduzir os sintagmas ‘dos guardas bizantinos’, para dar ênfase ao ato do personagem. A inserção de informações é, pois, prova de autoria da tradutora e não da transferência de uma mensagem de uma língua para outra.

Todavia, a tradução do enunciado “tinha a paixão pela forma” como “possessed true passion”, na qual o sintagma ‘forma’ é omitido, interfere na construção de sentido. Questionamos o que seria essa “true passion” para a tradutora, pois este mesmo enunciado, “tinha a paixão pela forma”, é traduzido de outra maneira, muito próxima ao do autor do texto-fonte, “he was passionate about form”, no recorte discursivo que finaliza o parâmetro e a obra analisada por nós, transcrito abaixo:

Disse que tinha a paixão da forma. Amava mais as marcas de um corpo na areia que a mulher que estivera ali deitada.

They say that he was passionate about form. He loved the imprint of a body in the sand.

Figura 10 – RD10 do texto-fonte e do texto traduzido, retirado do Parâmetro: Imru Al-Qays , da obra O Enigma de Qaf.

Em “amava mais as marcas de um corpo na areia que a mulher que estivera ali deitada”, os recursos expressivos ‘mais’ e ‘que’ revelam esta característica do personagem da história, Imru al-Qays. E isto não transparece na tradução, justamente pela omissão. A questão aqui não é a fidelidade ao texto-fonte, mas a omissão de uma característica do personagem principal, difundida no contexto cultural árabe e, que de certa maneira, é alterada na tradução.

De um modo geral, percebemos que a tradução empreendida por Lenny Larkin se enquadra numa visão desconstrucionista porque a tradutora exerce seu papel não como reprodutora da obra, mas como alguém que interpreta e cria. No entanto, acreditamos que a tradutora poderia ter se aproximado mais do seu leitor, se tivesse explorado o recurso de nota de rodapé ou nota do tradutor para inserir explicações de um termo ou informação adicional que situe o leitor para o contexto cultural da obra, ou para compartilhar seu percurso na tradução, algo não identificado em nossa análise. Constatamos que há somente uma nota feita pelo próprio autor do texto-fonte, traduzida na íntegra, que traça um comentário sobre a possibilidade de Dante Alighieri ter dado o nome de Virgílio a Imru al-Qays.

Considerações Finais

Neste artigo, discutimos as questões que envolvem o processo tradutório a partir de duas visões distintas: a tradicional e a contestadora ou desconstrucionista, por meio da análise da tradução de parte da obra *O Enigma de Qaf*, de Alberto Mussa, uma obra culturalmente marcada.

Evidenciamos, em nossa análise, que as opções e estratégias utilizadas na tradução dão visibilidade à tradutora, pois o processo tradutório não constituiu uma simples passagem de uma língua para outra, como um simples ato comunicativo, mas um processo mais amplo, de interpretação, de ressignificação, considerando a diversidade cultural e linguística do contexto de chegada. Sejam textos culturalmente marcados ou não, a impossibilidade da tradução exige do tradutor a construção de outro

discurso, um discurso que parte de alguém, o tradutor e é destinado a um público, o leitor, ambos os sujeitos social e historicamente situados.

Nossa análise também mostrou, além da complexidade que é traduzir, a necessidade de refletir acerca dos problemas da tradução. Temos que considerar que discrepâncias podem ocorrer, mas estas devem servir para uma análise minuciosa daqueles que pretendem atuar na área no sentido de se explorar os reais motivos das escolhas efetuadas na tarefa do tradutor. Afinal, “quando conto uma mentira, não estarei retomando uma verdade mais antiga?”.

Referências

ARROJO, Rosemary. As questões teóricas da tradução e a desconstrução do Logocentrismo: algumas reflexões. In: _____ (org.). *O signo desconstruído: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 2003, p. 71-79.

_____, Rosemary. *Os Estudos da Tradução na Pós-Modernidade: o reconhecimento da diferença e a perda da inocência*. Florianópolis: UFSC, 1996. Cadernos de Tradução, n.1, pp. 53-70. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/download/5064/4567> - Acesso em 16/08/2013.

BATALHA, Maria Cristina; PONTES JR., Geraldo Ramos. *Tradução*. São Paulo: Vozes, 2007.

BASSNETT, Susan, The Translation Turn in Cultural Studies. In: _____, Susan & LEFEVERE, André. (eds). *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Multilingual Matters: Clevedon: 1998, p. 123-139.

BENJAMIN, Walter. The task of translator. In: VENUTI, Lawrence (ed.). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2000, p. 17-25.

CAMPBELL, Emma and MILLS, Robert. (eds.) *Rethinking Medieval Translation: Ethics, Politics, Theory*. Woodbridge: D.S. Brewer, 2012. 304 p.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

HERMANS, Theo. *Translation's Other*. An Inaugural Lecture Delivered at University College London on Tuesday 19 March, 1996. London: University College London, 1996. Disponível em: http://discovery.ucl.ac.uk/198/1/96_Inaugural.pdf - Acesso em 05/08/2013.

JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. In: VENUTI, Lawrence. (ed.) *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2004, pp. 113-118.

MITTMANN, Solange. *Notas do Tradutor e Processo Tradutório: Análise e Reflexão sob uma Perspectiva Discursiva*. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

MUSSA, Alberto. *The riddle of Qaf*. Tradução de Lennie Larkin. Disponível em: <http://www.machadodeassismagazine.bn.br/> Acesso em: 28/08/2013.

NIDA, Eugene A. Principles of Correspondence. In: VENUTI, Lawrence. (ed.) *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2004, p. 126-140.

OUSTINOFF, M. *Tradução, teorias e métodos*. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2011.

PYM, Antony. *The Medieval Postmodern in Translation Studies*. Disponível em: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2014_MedievalPostmodern_web.pdf - Acesso em 12/04/2015.

RIKHARDSDOTTIR, Sif. *Medieval Translations and Cultural Discourse: The Movement of Texts in England, France and Scandinavia*. Cambridge: D. S. Brewer, 2012, 212 p.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. *Tradução e Diferença*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ONDE: UM CONECTIVO MULTIFUNCIONAL?

Violeta Virgínia Rodrigues⁴⁴

Gustavo Benevenuti Machado**

Resumo:

Neste artigo, partindo da premissa de que *onde* já passou pelo processo de gramaticalização, pretende-se descrever seu(s) uso(s) padrão e não padrão na sincronia atual do português, visando a mostrar sua multifuncionalidade. Um dos aspectos que mais se destacam no comportamento deste item atualmente é seu uso *desgarrado*. O aporte teórico adotado é o de autores funcionalistas, tais como Chafe (1980), Neves (1997), Hopper (1991) e Decat (2011), só para citar alguns. Os dados analisados são de língua escrita e provêm de dois *corpora*: o *corpus* Roteiro de Cinema e o *corpus* Jornal AdUFRJ. Foram analisadas ao todo 174 cláusulas introduzidas por *onde*, funcionando como pronome relativo, conjunção subordinativa e integrante, o que nos permitiu levantar a hipótese de que esse item está funcionando à semelhança de *que*, conector universal.

Palavras-chave: *Onde*. Articulador. Multifuncionalidade. Funcionalismo.

Abstract:

In this paper, we assume that “onde” already moved past the grammaticalization process, based on that we intend to describe its standard and nonstandard use (s) synchrony in the current Portuguese language. As an result we aim to show its multifunctionality. A remarkable aspect in the currently use of this item is “desgarramento”. The theoretical framework adopted is the functionalist authors, such as Chafe (1980), Neves (1997), Hopper (1991) and Decat (2011), to name few authors. The data analyzed are from written language and come from two corpora: the Screenplay Film corpus and the corpus AdUFRJ Journal. 174 clauses introduced by “onde”(where), working as a relativizer and a subordinating conjunctions, allowing us to hypothesize that this item is working like “que”(that), an universal connector.

Keywords: Where (*onde*). Articulator. Multifunctionality. Functionalism.

I – Introdução

Em dados recentes da língua portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, podemos encontrar usos de *onde* funcionando como articulador de diferentes cláusulas, apresentando outros conteúdos semânticos, além do locativo. No

44 Professora Doutora do Departamento de Letras Vernáculas, Setor de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

** Mestrando em Língua Portuguesa do Programa de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

entanto, como esses usos não estão em conformidade com o uso considerado padrão, não são contemplados pela maioria das gramáticas normativas.

O presente artigo tem, então, como principal objetivo descrever os usos do conector *onde*, em contextos oracionais, a fim de demonstrar que esse item pode ser tão multifuncional quanto o *que*. Além disso, esse estudo pretende, por meio de análise de *corpora*, propor dois *continua* (semântico e estrutural) demonstrando os usos de *onde* identificados.

Como aporte teórico, utilizamos o Funcionalismo e a noção de *desgarramento*, proposta por Decat (2011). Recorremos, dentre outros, aos trabalhos de Chafe (1980), Neves (1997) e Hopper (1991), para demonstrar o quanto este item pode ser multifuncional em situações reais de interação e comunicação.

Para realizar a presente investigação, recolhemos dados de textos, na modalidade escrita, datados de 2001 a 2006. Dessa forma, analisamos, dentro de um mesmo contexto linguístico, todos os dados em que *onde* aparece como introdutor de diferentes tipos de cláusulas, objetivando descrever e traçar os *continua* desses usos.

Para alcançar nosso intento, este artigo está organizado da seguinte maneira: no item 2, fazemos uma breve apresentação do tema; no item 3, apresentamos um breve histórico dos pressupostos teóricos utilizados; no item 4, descrevemos a análise dos dados; no item 5, mostramos os *continua* dessas análises e, no item 6, apresentamos nossas conclusões, ainda que parciais.

II - Apresentação do tema

O item *onde* pode, em determinados contextos, equivaler ao conectivo *que*, podendo introduzir além de orações adjetivas, as substantivas e as adverbiais, segundo a nomenclatura tradicional. A identificação de equivalência no funcionamento dos dois itens foi determinante para estabelecermos a hipótese de que *onde* parece passar por um processo de mudança linguística na atual sincronia da língua portuguesa, já que *onde*, em contextos oracionais, mostra-se tão multifuncional quanto o *que*, que é considerado, em vários estudos, um conectivo universal.

No que diz respeito ao *onde*, embora sua multifuncionalidade já seja encontrada, tanto na fala quanto na escrita, em situações formais e informais, as gramáticas tradicionais, em sua maioria, não contemplam ainda esse termo em sua lista de

conjunções nem subordinativas e nem integrantes, considerando somente seu uso como pronome relativo e/ou como advérbio locativo/relativo (cf. CUNHA e CINTRA, 2008, BECHARA, 2009).

Fora do âmbito tradicional, as cláusulas introduzidas por *onde* têm sido bastante estudadas à luz de diversas teorias, como nos trabalhos de Braga & Manfili (2004), Siqueira (2009) e Silva (2008), só para citar alguns. Silva (2008), por exemplo, por meio de uma análise diacrônica, de natureza quantitativa, utilizando *corpus* do português arcaico e contemporâneo, demonstra que o item *onde* passa de uma função lexical (advérbio locativo) para uma função gramatical (pronome relativo), além de apresentar também seus usos como conjunção “intersentencial”. Muitos destes trabalhos, como se vê, já demonstram não só a gramaticalização desse conector, como também a sua multifuncionalidade como articulador de diversas cláusulas. Entretanto, *onde* é ainda descrito tradicionalmente como um pronome relativo *estritamente* locativo, isto é, como um articulador de orações subordinadas adjetivas, antecidas de um substantivo, cujo valor semântico é de lugar. No entanto, Machado (2011, 2012, 2013), ao analisar *corpora* de fala e escrita, percebeu que esse articulador não funciona, em situações reais de interação, apenas como pronome relativo locativo, mas também como articulador de cláusulas denominadas, pela tradição, de substantivas e adverbiais, além de veicular outros conteúdos semânticos (temporal, explicativo, nocional) em seu funcionamento como pronome relativo.

Com base nestes aspectos e nos dados analisados, defendemos, como objetivo principal deste estudo, o fato de que *onde*, por já ter sido gramaticalizado, pode ser interpretado pelo falante de língua portuguesa como um novo conectivo universal, isto é, comportando-se, em alguns contextos, do mesmo modo que o conector *que*. Dessa forma, compreende-se que, embora muito já se tenha dito sobre os usos de *onde*, há ainda aspectos a se observar, como, por exemplo, o seu *desgarramento*, que será mais bem abordado mais adiante no item 4, referente à análise dos dados.

III – Fundamentação teórica: o funcionalismo e as noções de *desgarramento* e *unidade informacional*

Para que possamos analisar e descrever os dados de *onde* e traçar seus *continua*, faremos um breve histórico de alguns preceitos funcionalistas que norteiam esse trabalho e que servem de base para o entendimento do funcionamento do item como um

conectivo universal/ multifuncional. Além disso, faremos também uma breve revisão acerca dos conceitos de *desgarramento* e *unidade informacional*, abordados por Decat (2011) e Chafe (1980), respectivamente.

a) O Funcionalismo

Para esta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos funcionalistas, que consideram a linguagem em seu uso real, servindo à função comunicativo-interacional da linguagem, ou seja, visando, dentre outras coisas, a relação gramatical das línguas e seus contextos de interação, valorizando o uso que o falante faz dessas estruturas. Por isso, Neves (1997) explicita que, ao se afirmar que a gramática funcional considera a competência comunicativa, significa dizer que o que ela considera é a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de interpretá-las de forma interacionalmente satisfatória. Ainda com base nesta perspectiva, Dik (1989) aponta que, em um paradigma funcional, a língua é concebida como um instrumento de interação social entre os seres humanos, usada com o objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre os usuários.

Esta teoria preza, então, pelo estudo das estruturas linguísticas dentro de seu contexto de uso, reforçando a ideia de que discurso e gramática interferem um no outro. Nesse sentido, para os funcionalistas, a gramática de uma dada língua é formada não só a partir de pressões internas a seu sistema, mas também de pressões externas a ele. Sendo assim, a gramática é concebida como um sistema adaptativo, que está em constante reformulação por meio dos usos que os falantes fazem da língua em situações comunicativas reais.

Sabendo que a língua é um organismo vivo e se encontra em constante reformulação, podemos entender melhor o surgimento de novas estruturas linguísticas a partir de uma visão funcionalista da língua. O surgimento de estruturas novas em um sistema linguístico não envolve elementos totalmente novos, pelo contrário, apresenta elementos já disponíveis no sistema com uma funcionalidade diferenciada. Desse modo, parece ser recurso recorrente nas línguas o uso de estruturas velhas com finalidades novas. Não é rara, portanto, a utilização de itens e construções lexicais com finalidades mais gramaticais. Esse processo é conhecido por gramaticalização⁴⁵. No que se refere à

45 O conceito de gramaticalização não será aprofundado aqui, visto que, conforme já foi dito, entendemos que o item *onde* já passou por este estágio, sendo nosso objetivo, portanto,

gramaticalização, Meillet (1948 [1912]) define esse processo como uma mudança de categoria, em que uma palavra autônoma passa a ter um caráter mais gramatical. Para o autor, essa mudança está associada a um esvaziamento semântico e formal, em consequência de uma frequência de uso de determinadas formas.

b) *Desgarramento e unidade informacional*

Decat (2011) afirma que o *desgarramento* envolve estruturas tidas como subordinadas (adverbiais e adjetivas explicativas) e, obviamente, dependentes pela Gramática Tradicional, mas vêm ocorrendo, tanto no português **escrito** quanto no **falado**, sintaticamente independente da cláusula núcleo, ou seja, de forma solta, isolada, como um enunciado independente. A partir desta afirmação, o presente trabalho analisará e descreverá também os casos em que *onde* aparece de forma *desgarrada* nos *corpora* analisados. Vale ressaltar que, para uma melhor análise desses dados, o ideal seria submetê-los a um tratamento prosódico, isto é, através da interface sintaxe-prosódica. Assim, seria possível verificar se, além da estrutura sintática, há algum comportamento prosódico que indique o seu *desgarramento*, comprovando, portanto, a afirmação da autora que postula que este fenômeno vem ocorrendo não só na escrita, mas também na fala. No entanto, este trabalho limitar-se-á a descrever, conforme proposto, os usos de *onde*, em contextos oracionais, incluindo seu provável *desgarramento*, sem, no entanto, submeter os dados ao tratamento prosódico.

Decat (2011) propõe que a noção de “unidade de informação” pode ser um instrumento importante para o estudo e análise da (in)dependência das cláusulas. Segundo a autora, poder ou não constituir uma única unidade de informação é uma distinção fundamental entre estruturas de encaixamento e estruturas de hipotaxe.

Chafe (1980) propõe a noção de *idea unit*, traduzida como “unidade de informação” (ou “unidade informacional”). Esta noção designa, segundo o autor, um “jato de linguagem” que contém toda a informação manipulada pelo falante em um único estado de consciência. Isso, para Decat (2011, p. 28), “quer dizer que há um limite de informação que a atenção do falante pode focalizar de uma única vez, ou seja, a

investigar o seu funcionamento após sua gramaticalização. O conceito mais difundido de gramaticalização é aquele que a caracteriza como a passagem de um item lexical para um item mais gramatical, ou seja, um processo de mudança que vai do léxico para gramática. Atualmente, já se considera que o processo de gramaticalização leva itens lexicais e construções sintáticas a assumirem funções referentes à organização interna do discurso.

unidade de informação expressa o que está na ‘memória de curto termo’”. Segundo considerações da autora, cláusulas menos dependentes (as tradicionalmente chamadas de adjetivas explicativas e, principalmente, as adverbiais), ou seja, aquelas que não podem ser constituintes de um elemento de outra e que, portanto, podem formar uma unidade de informação à parte, estariam propensas ao *desgarramento*, ou seja, poderiam ocorrer, sintaticamente, independentes na língua.

Ainda sobre a noção de unidade informacional, Decat (2011, p. 43) afirma que “a noção de ‘unidade de informação’ está correlacionada com a ocorrência isolada de cláusulas subordinadas. Caracterizando-se como opções do discurso, servindo a objetivos comunicativo-interacionais, tais cláusulas *desgarram-se* porque constituem unidades de informação à parte, o que as reveste de um menor grau de dependência, tanto formal quanto semântica, chegando mesmo a se identificarem como cláusulas tidas como independentes, à maneira de alguns tipos de coordenadas. A dependência que se estabelece, nesses casos, será pragmático-discursiva”.

Assim, para analisar os possíveis casos *desgarrados* e multifuncionais de *onde* em português, esse estudo se apoiará no Funcionalismo, mas, principalmente, nesses conceitos de *desgarramento* e unidade informacional.

IV - Análise dos dados

a) Os corpora analisados

Os dados analisados provêm de dois *corpora*: o *corpus* Roteiro de Cinema (disponível no *site* www.roteirodecinema.com.br) que, por se tratar de um gênero textual que tem por finalidade ser encenado, pode apresentar tanto características da escrita, quanto da fala. Isto é, pode ser considerado um gênero híbrido, porque pode apresentar fragmentos mais ou menos formais (a depender da intenção comunicativa do personagem), além de estruturas semelhantes à oralidade. O outro *corpus* utilizado foi o jornal AdUFRJ (contendo textos escritos por professores das mais diversas áreas de conhecimento e filiados ao sindicato da categoria na UFRJ), que congrega vários gêneros (entrevistas, notícias, editoriais etc.), que por ser escrito e monitorado, pode ser considerado um domínio discursivo mais formal. Dessa forma, adotando estes *corpora*, o trabalho consegue reunir estruturas mais ou menos formais, como também apresentar uma breve noção do que poderia ocorrer em contextos de fala, ainda que não espontânea.

b) A proposta de análise funcionalista

Para uma análise funcionalista dos dados, adotaremos alguns aspectos e nomenclaturas específicas desta teoria. A noção de cláusula, por exemplo, para o funcionalismo, não é, necessariamente, sinônima de oração. Nesta corrente teórica, a noção de cláusula envolveria aspectos não só gramaticais, como propõe o rótulo tradicional, mas também aspectos discursivos. Decat (2011) afirma que o que importa não é classificar uma cláusula, mas reconhecer a capacidade que elas têm de se combinarem umas com as outras. No nosso caso, cláusula corresponde à oração.

Vejamos o quadro a seguir:

GT	Funcionalismo
Substantivas	Completivas
Adjetivas restritivas	Relativas restritivas
Adjetivas explicativas Adverbiais	Hipotáticas

Quadro 1: A proposta funcionalista em comparação com a proposta tradicional⁴⁶

Adotando a proposta funcionalista, chamaremos, então, de cláusula, o que a tradição chama de oração, a fim de associarmos os aspectos gramaticais aos aspectos discursivos. Seguindo essa linha de raciocínio, adotaremos (i) cláusulas completivas/encaixadas; (ii) cláusulas relativas restritivas e (iii) cláusulas hipotáticas, para designar, respectivamente, o que tradicionalmente seria chamado de orações substantivas, orações adjetivas restritivas e orações adverbiais e adjetivas explicativas/apositivas, respectivamente (cf. quadro 1).

Sobre o quadro 1, vale explicitar que, segundo o Funcionalismo, a noção de subordinação não corresponde à visão tradicional. No âmbito funcionalista, subordinação pressupõe encaixamento, relação de constituição entre elementos. Por esse motivo, só podemos falar de subordinação seguindo esta proposta, para o caso das completivas (substantivas da GT) e relativas restritivas (adjetivas restritivas da GT) – as primeiras encaixadas ao SV e as segundas encaixadas ao SN. No caso da hipotaxe, uma cláusula não estabelece relação de constituição com outra, mas contribui para expandir/realçar seu conteúdo como acontece com as hipotáticas - adverbiais da GT e as relativas apositivas (adjetivas explicativas da GT). As paratáticas além de não serem

⁴⁶ O quadro 1 baseia-se na tríade proposta por Mathiessen e Thompson (1988), em que se distingue subordinação, coordenação e hipotaxe.

constituintes de outra, são sintaticamente independentes (cf. MATTHIESSEN e THOMPSON, 1988).

A adoção da tríade subordinação, hipotaxe e parataxe, permite que repensemos as relações entre as orações no âmbito da tradição gramatical, que se baseia na dicotomia subordinação/coordenação.

c) Os dados analisados nos *corpora*

De acordo com as tabelas que se seguem, verificam-se os resultados alcançados com nossa análise. Na tabela 1, encontram-se os dados referentes ao *corpus* roteiro de cinema. Nos roteiros, encontramos 74 cláusulas introduzidas pelo conectivo *onde*, sendo 31 delas de usos não padrão, em que 14 são de relativas com valores semânticos diferentes do locativo (destaca-se o valor nocional), 9 delas são cláusulas completivas, 6 correspondem às cláusulas hipotáticas e, por fim, 2 casos de cláusulas *desgarradas*. Vale ressaltar que este trabalho entende como estruturas “não padrão” todos os usos de *onde* não contemplados pela tradição gramatical, que são: (i) introdutor de cláusulas completivas; (ii) introdutor de cláusulas hipotáticas; (iii) introdutor de cláusulas relativas, que apresentem outros valores semânticos diferentes do locativo e (iv) o *desgarramento*. De acordo com a tabela 2, referente aos dados do jornal AdUFRJ, encontramos um total de 100 dados, dentre eles, 31 de uso padrão, isto é, *onde* funcionando como um introdutor de cláusulas relativas, cujo valor semântico é locativo. Além disso, encontram-se 55 dados de cláusulas relativas não padrão (destaca-se aqui o valor nocional, com ocorrência de outros conteúdos semânticos), 2 casos de cláusulas completivas, 4 ocorrências de cláusulas hipotáticas e, por fim, 8 dados referentes às cláusulas *desgarradas*. Ao todo foram analisadas, portanto, 174 cláusulas iniciadas por *onde*.

Estrutura	Relativa		Completiva	Hipotática	<i>Desgarradas</i>
	Padrão	Não Padrão	Não Padrão	Não Padrão	Não Padrão
Dados = 74	43	14	9	6	2

Tabela 1: *corpus* Roteiro de Cinema

Estrutura	Relativa		Completiva	Hipotática	<i>Desgarradas</i>
	Padrão	Não Padrão	Não Padrão	Não Padrão	Não Padrão

Dados = 100	31	55	2	4	8
--------------------	-----------	-----------	----------	----------	----------

Tabela 2: *corpus* AdUFRJ

A análise dos 174 dados será dividida seguindo o comportamento das cláusulas introduzidas por *onde* e, ao final desta análise, apresentamos seus *continua*.

(i) Articulador de cláusulas completivas

O conector *onde* pode funcionar como um articulador de cláusulas completivas, isto é, estabelecendo maior nível de encaixamento sintático entre as cláusulas, conforme atestam os dados a seguir:

(1) “Entre derrotas e pequenas vitórias caminhamos, sem saber ao certo por **onde** as forças nos levam e por **onde** levamos as forças...” (AdUFRJ)

(2) “Mas, pasmem, professores doutores vêm à TV avaliar que o que importa é saber se devemos ou não entregar aparelhos de televisão aos traficantes e... investigar de **onde** vem o dinheiro para custeá-los!!!” (AdUFRJ)

Em (1) e em (2), exemplifica-se o uso de *onde* como um articulador de cláusulas encaixadas, orações substantivas da tradição, ou seja, as cláusulas iniciadas por este conectivo apresentam um maior vínculo sintático com o SV (*saber ao certo* e *investigar*, respectivamente) da cláusula núcleo. Em (1), encontramos o que poderíamos chamar de cláusulas encaixadas coordenadas entre si.

O fato de alguns autores de gramáticas normativas admitirem a existência de orações substantivas introduzidas por pronomes ou advérbios interrogativos, quando estiverem na forma de uma oração interrogativa indireta, não inviabiliza nossa análise. Muito pelo contrário, a reforça, porque, os gramáticos que assim o fazem, percebem exatamente o mesmo que percebemos, isto é, o *onde* funcionando como se fora uma conjunção integrante. Não podemos nos esquecer, também, de que tal abordagem não é consensual entre eles, o que nos ajuda a defender que não é, portanto, o uso padrão.

(ii) Articulador de cláusulas hipotáticas

O conectivo *onde* pode apresentar também seu funcionamento como um articulador de cláusulas hipotáticas, isto é, cláusulas também chamadas de

circunstanciais, por apresentarem conteúdo semântico de lugar, conforme atestam os dados que se seguem:

(3) “**Onde** se julgar pernicioso, não deve ser feito o mestrado profissional.” (AdUFRJ)

(4) “O mundo é vasto, Virgília. Eu tenho os meios de viver **onde** quer que seja. Um lugar que tenha ar puro e muito sol. Ele não chegaria lá. Só as grandes paixões são capazes de grandes ações e ele não a ama tanto que possa ir buscá-la.” (Roteiro de Cinema, *Memórias Póstumas*)

Em (3) e (4), encontramos o uso de *onde* como um articulador de cláusulas hipotáticas, tradicionalmente, descritas como subordinadas adverbiais, isto é, o vínculo sintático entre as cláusulas nesse contexto é menor, já que a adverbial não é constituinte de um item lexical como a adjetiva restritiva (encaixada ao SN) e a substantiva (encaixada ao SV), possibilitando, por exemplo, a maior mobilidade da hipotática, o que se confirma no dado (3), já que a cláusula hipotática está anteposta à cláusula núcleo.

O fato de muitas dessas estruturas serem percebidas pelos falantes como construções cristalizadas não impede que as analisemos levando em conta que, como cláusulas, localizam o evento comunicativo nos contextos de uso em que estão de forma mais abstrata.

(iii) Articulador de cláusulas relativas

Conforme já dissemos, o conector *onde* é descrito tradicionalmente como um pronome relativo, portanto, um articulador de cláusulas relativas, desde que esteja antecedido de um SN que indique lugar. No exemplo a seguir, o conteúdo semântico de *onde* é locativo, temos, portanto, o uso padrão deste item:

(5) “A tarde está caindo. Stuart caminha assustado pela rua, a todo instante olha para trás. Chega à loja de Zuzu, de **onde** saem alguns operários, já sem a roupa de trabalho.” (Roteiro de Cinema, *Zuzu Angel*)

No entanto, como também já é de nosso conhecimento, *onde*, ao funcionar como um articulador de cláusulas relativas, pode apresentar outros conteúdos semânticos, além do locativo, conforme descrito no item (5). Vejamos os dados a seguir:

(6) “Foram realizadas, antes do congresso, duas reuniões do setor das federais, **onde** já havia ficado claro que a avaliação da greve não seria fácil e que as conclusões não seriam únicas.” (AdUFRJ)

(7) “Até hoje, o pior resultado já registrado pela OAB aconteceu no exame 126, em maio de 2005, **onde** apenas 7,16% dos bacharéis passou.” (AdUFRJ)

(8) “De todos os números deste Jornal, o importante é este, **onde** comemoramos 500 edições mais.” (AdUFRJ)

A partir da análise desses dados, compreendemos que, no que se refere ao seu funcionamento como articulador de cláusula relativa, *onde* parece apresentar algumas possibilidades de leitura além da locativa. Resgatando-se aqui a proposta de Hopper (1991), podemos afirmar que há, nesse caso, indícios do princípio da persistência pelo qual se prevê a manutenção de alguns traços semânticos da forma-fonte na forma gramaticalizada. Isto porque é possível que, em um processo de mudança, o conteúdo de lugar, no caso no item em análise, se mantenha, ainda que haja outros valores semânticos coexistindo na mesma estrutura. Além disso, é possível encontrarmos também contextos híbridos, como no exemplo (8), já que o conectivo parece funcionar como um pronome relativo, cujo conteúdo semântico seria de valor nocional ou, ainda, valor semântico de explicação (neste caso, adota-se o recurso da paráfrase, isto é, substituiu-se o *onde* por outro conectivo prototípico da explicação, como o *pois*, para verificar tal conteúdo). Outra possibilidade de análise é pensarmos que [onde comemoramos 500 edições] seria uma cláusula, tradicionalmente classificada, como substantiva apositiva, já que retoma o SN [este] que, por sua vez, seria uma referência ao SN [jornal]. No exemplo (6), encontramos o funcionamento como pronome relativo, mas, neste caso, com o que chamamos de valor nocional, isto é, valor este em que o falante alarga/expande o conteúdo de lugar. Desse modo, podemos dizer que há no contexto de uso em questão uma nuance temporal no uso de *onde*. Em (7), também é possível reconhecermos o conteúdo semântico temporal, isto fica ainda mais evidente por meio da paráfrase, ou seja, substituindo o *onde* pelo conectivo prototípico temporal. Vejamos:

(7') “Até hoje, o pior resultado já registrado pela OAB aconteceu no exame 126, em maio de 2005, **quando** apenas 7,16% dos bacharéis passou.” (paráfrase do exemplo 7)

(iv) O *desgarramento*

No que se refere ao *desgarramento* de *onde*, as estruturas mais propensas a este fenômeno seriam as cláusulas que constituem uma unidade de informação a parte, isto

é, as caracterizadas como adjuntos. De acordo com Decat (2011), uma cláusula encaixada, por ser estruturalmente ligada em outra, faz parte da mesma unidade de informação da estrutura em que se encaixa. Sendo assim, dificilmente as cláusulas encaixadas serão *desgarradas*. A partir disto, vejamos os casos de *desgarramento* das cláusulas caracterizadas como adjuntos a seguir:

(9) “Toda maneira possível se descortinava a possibilidade de um outro mundo, esse mesmo mundo, **onde** o coletivo teria e terá a sua chance e sua hora. **Onde** a história estará viva e mortos estarão os caveirões com seus ideais monolíticos fragmentados, **onde** as ideologias ressuscitadas conversarão com as ciências” (AdUFRJ)

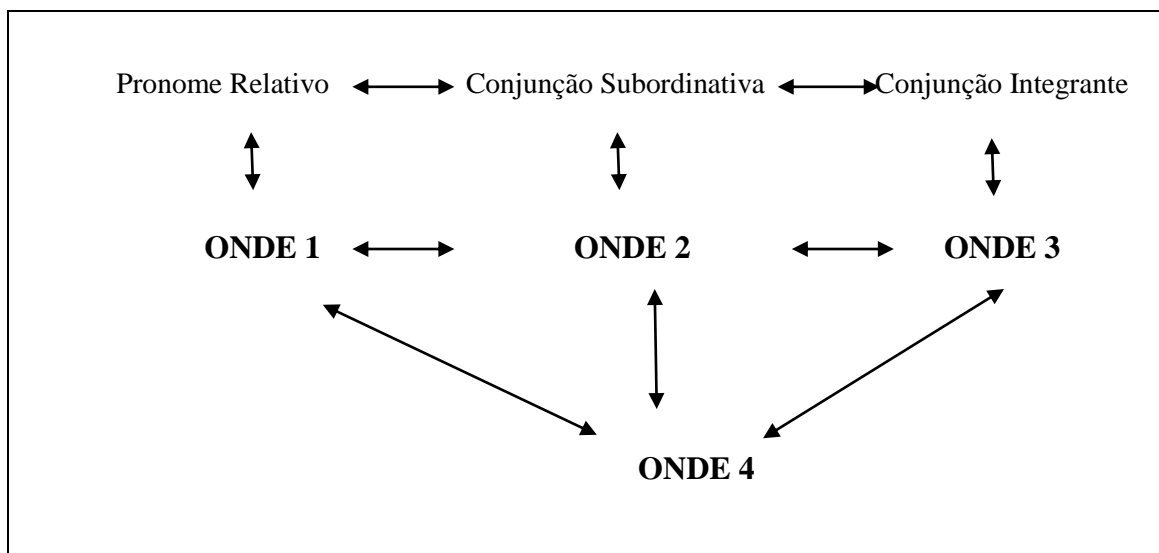
(10) “De fugir. Iremos **aonde** nos for mais cômodo. Uma casa pequena ou grande, na roça, na Cidade ou na Europa. **Onde** te parecer melhor. **Onde** ninguém te aborreça e não haja perigos para ti.” (Roteiro de Cinema, *Memórias Póstumas*)

No exemplo (9), encontramos um primeiro *onde* funcionando como articulador de cláusula relativa e retomando o SN “esse mesmo mundo” e depois como um caso de *desgarramento* retomando toda a porção textual anterior, reforçando toda a ideia antes expressa. Já em (10), encontramos a repetição de duas cláusulas hipotáticas *desgarradas*, em que também ocorre o *desgarramento* de *onde*, servindo para enfatizar a porção de texto anterior. Nos dados anteriores, o *desgarramento* foi identificado pela presença do ponto final e porque tanto (9) quanto (10) constituem unidades de informação à parte. Vale mencionar que, em ambos os exemplos, observam-se, antes do *desgarramento*, cláusulas de mesma natureza sintática e semântica vinculadas às cláusulas núcleo. Assim, a repetição das cláusulas, torna ainda mais produtivo seu uso *desgarrado*, servindo como ênfase, realce da ideia que se quer transmitir no contexto. O fato de ocorrerem cláusulas não *desgarradas* e no mesmo contexto ocorrer *desgarramento* de cláusulas pode ser um indicador de que o uso de estruturas *desgarradas* não seja aleatório e, portanto, seja sistemático na língua, conforme defende Decat (2011). Desse modo, interpretar as *desgarradas* como orações subordinadas adverbiais sem as respectivas principais e, portanto, como “erro” à luz da tradição gramatical, impede que se reconheça sua funcionalidade no discurso, ou seja, seu uso como reforço argumentativo ou enfático dessas construções.

V - Os *continua* dos usos de *onde*

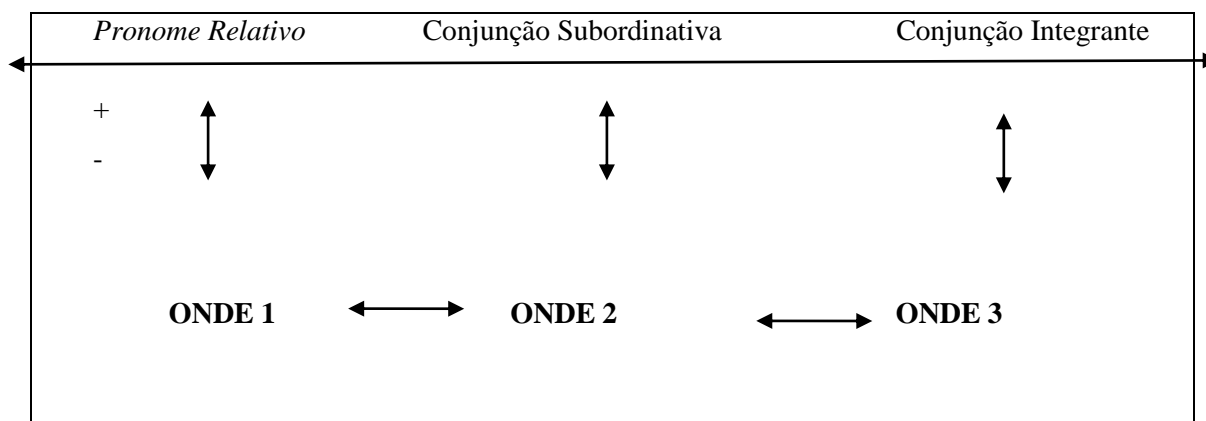
A partir dos dados analisados anteriormente e da descrição do(s) uso(s) e funcionamento de *onde*, em contextos oracionais, apresentam-se os *continua* estrutural e semântico:

Continuum I: estrutural



Com base no *continuum* estrutural antes mostrado, há os usos de *onde* se assemelhando aos usos de *que*; nesse, ONDE 4 corresponderia às cláusulas introduzidas por *onde* em *desgarramento*, conforme atestam os dados (9) e (10); ONDE 1 seria o uso de *onde* como articulador de cláusulas completivas, ou substantivas, no rótulo da tradição, conforme os exemplos (1) e (2) analisados anteriormente; ONDE 2 corresponde ao uso de *onde* como um pronome relativo, como nas análises em (5) e (6) e, por fim, ONDE 3 corresponderia ao funcionamento do item como um articulador de cláusulas hipotáticas, ou adverbiais, conforme a tradição gramatical, como atestam os dados (3) e (4). Estruturalmente, ONDE 4 representa alto grau de autonomia sintática, já que pode ocorrer como *unidade informacional* e isolado como cláusula. ONDE 1, sintaticamente, é o mais encaixado, porque se vincula ao SV e ONDE 2, embora sintaticamente encaixado, vincula-se ao SN. ONDE 3, exatamente porque não é sintaticamente constituinte de outro elemento, tem um vínculo mais frouxo com o verbo, podendo ocupar as margens da oração, daí seu caráter mais periférico e/ou marginal (no sentido de ocupar as margens do núcleo).

Continuum 2: semântico



A partir do *continuum 2*, traçamos uma gradação entre o funcionamento de *onde* e seu esvaziamento semântico. Dessa forma, partimos do uso como pronome relativo (ONDE 1), em que seu conteúdo semântico é mais saliente, podendo, inclusive, assumir outros valores, isto é, apresentar outras leituras circunstanciais, conforme atestam os exemplos (6), (7) e (8). No seu funcionamento como conjunção subordinativa (ONDE 2), isto é, apresentando leitura circunstancial, sobretudo locativa, há um menor nível de encaixamento, como nos exemplos (3) e (4). Quanto ao funcionamento de *onde* como conjunção integrante (ONDE 3), há, em termos de uso, um maior esvaziamento semântico do item e um maior nível de encaixamento entre as cláusulas, como em (1) e (2). Em termos de conteúdo semântico, *onde 1* e *2* preservam o conteúdo de lugar e podem adquirir um novo, já no caso de *onde 3*, persiste o conteúdo locativo, porém, mais enfraquecido no contexto. O funcionamento do item *onde* como ONDE 4, isto é, *desgarrado*, não está contemplado nesse *continuum*, uma vez que representa uma possibilidade mais estrutural do que semântica de *onde*, muito embora se saiba que, no *desgarramento*, há intenções comunicativas e textuais diversas.

VI - Considerações finais

Ao fim deste trabalho, acreditamos ter conseguido comprovar a hipótese levantada, ou seja, a de que o articulador *onde* parece, de fato, ser empregado pelo falante como um novo conectivo universal da língua portuguesa, ou seja, *onde*, em contextos oracionais, é interpretado de forma tão multifuncional quanto o *que*.

A investigação, apesar de ter cumprido com os objetivos propostos, ainda não está de todo concluída. Dizemos isso porque ainda há alguns aspectos interessantes

relacionados à multifuncionalidade de *onde*, sobretudo no que corresponde ao seu *desgarramento*, que deve, em pesquisas futuras, ser submetido a um tratamento prosódico, a fim de verificar se esse apresenta, prosodicamente, alguma diferença em relação aos usos não *desgarrados*.

Desse modo, se a hipótese de que existam diferenças no nível prosódico se verificar, poderemos comprovar que os casos de *desgarramento* não são aleatórios, uma vez que marcas sintáticas podem coincidir com marcas prosódicas, havendo, então, intenções comunicativas características desses usos.

Isto reforçaria ainda mais a hipótese de que o uso de estruturas *desgarradas* não é aleatório por parte do falante, mas que há, sim, alguma intenção comunicativa neste contexto. Além disso, uma análise mais detalhada dos gêneros textuais, da modalidade oral e escrita, entre outros aspectos pode contribuir ainda mais para uma ampla descrição dos usos de *onde* listados neste estudo.

Assim, por tudo que foi comentado até aqui, o presente artigo constitui-se de um panorama acerca do funcionamento de *onde* após o processo de gramaticalização já sofrido por ele na língua portuguesa. Portanto, há muito que estudar ainda sobre o funcionamento de *onde*.

Referências

BRAGA, Maria Luiza & MANFILI, Keylla. *Essa é a preocupação onde eu quero chegar. “Onde” em referências anafóricas no português do Brasil*. VEREDAS - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p.233-243, jan./dez. 2004.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

CHAFE, Wallace L. *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Vol. III. University of California, Berkeley, 1980.

CUNHA, Celso & CINTRA, L. F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5º edição. Rio de Janeiro, 2008.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

DIK, C. S. *The theory of functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publication, 1989.

HOPPER, Paul J. On Some Principles of Grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C; HEINE, B. (orgs.). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

MACHADO, Gustavo Benevenuti. *A Multifuncionalidade de ONDE: uma descrição de seus usos*. UFRJ, 2011. Apresentação de trabalho na Jornada de Iniciação Científica – JIC.

_____. *Da fala para a escrita: a multifuncionalidade de ONDE*. UFRJ, 2012. Apresentação de trabalho na Jornada de Iniciação Científica – JIC.

_____. *O desgarramento de ONDE em português*. UFRJ, 2013. Apresentação de trabalho na Jornada de Iniciação Científica – JIC.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MATTHIESSEN, Christian; THOMPSON, Sandra. The structure of discourse and ‘subordination’. In: HAIMAN, John; THOMPSON, Sandra A. (eds.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamin’s Publishing, 1988.

SILVIA, Fernanda Cunha Pinheiro da. *O percurso de mudança do item onde na perspectiva da gramaticalização*. UFMG, 2008. Dissertação de mestrado.

SIQUEIRA, Sirley Ribeiro. *Usos do elemento ONDE: trajetória e funcionalidade*. UFF, 2009. Dissertação de mestrado.

Referência dos Corpora

Jornal AdUFRJ disponível em <http://www.adufrj.org.br/>.

Roteiro de Cinema disponível em <http://www.roteirodecinema.com.br/>

DESCRIÇÃO DE VERBOS DE BASE ADJETIVA PARA O PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO DE LINGUAGEM NATURAL

Larissa Picoli*

Resumo: Esta pesquisa apresenta uma descrição sintático-semântica de verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-ecer*, por exemplo, *enriquecer* e *fortalecer* e de verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-izar*, por exemplo, *banalizar* e *suavizar*. A descrição dos verbos apoia-se numa lista de verbos de base adjetiva derivados com os sufixos *-ecer* e *-izar* que foram coletados por meio de buscas em dicionários, na *web* e por introspecção. Os exemplos são inseridos em frases simples e analisados a partir de pares de frases com intuito de observar a correspondência semântica entre as frases base (1) e (2) e as frases transformadas (1a) e (2a) do tipo (1) *A herança enriqueceu Pedro*, (1a) *A herança tornou Pedro rico* e (2) *O aumento da renda banalizou as viagens*, (2a) *O aumento da renda tornou as viagens banais*. A descrição das propriedades sintático-semânticas desses verbos é respaldada pelo modelo teórico-metodológico do Léxico-Gramática definido pelo linguista Maurice Gross (1975). As propriedades das estruturas formalizadas permitem a elaboração de um recurso linguístico no formato de uma tabela do Léxico-Gramática. As tabelas representam uma amostra que contém uma lista de 20 verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-ecer* e 20 verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-izar*. A descrição codificada das propriedades dos verbos pode ser incluída em uma base de dados para o processamento automático de linguagem natural (PLN).

Palavras-chave: Derivação. Descrição sintático-semântica. Léxico-Gramática. Processamento Automático de Linguagem Natural. Sufixos *-ecer* e *-izar*.

Introdução

Este artigo apresenta análise e descrição de verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-ecer*, por exemplo, *enriquecer*, e com o sufixo *-izar*, por exemplo, *banalizar*, e se insere no âmbito de duas áreas: a linguística e a informática.

As descrições das estruturas linguísticas são relevantes para a compreensão do funcionamento da língua e delas dependem os profissionais que trabalham com aplicações computacionais na área de PLN (Processamento Automático de Linguagem Natural).

A descrição desta pesquisa visa dois tipos de derivações que apresentam equivalência semântica entre duas frases:

* Mestra em Estudos Linguísticos, pela UFES. E-mail: larissa_picoli@hotmail.com.

a) Frase base (1) com um verbo formado a partir de um adjetivo com o sufixo *-ecer*, por exemplo,

(1) *A herança enriqueceu Pedro*

b) Frase base (2) com um verbo formado a partir de um adjetivo com o sufixo *-izar*, por exemplo,

(2) *O aumento da renda banalizou as viagens*

Frases (1) e (2) transformadas com o verbo *tornar* mais o adjetivo base, por exemplo,

(1a) *A herança tornou Pedro rico*

(2a) *O aumento da renda tornou as viagens banais*

Com a aplicação desse teste, verificam-se dentro de cada um dos pares de frases (1) e (1a) e (2) e (2a) as possibilidades de correspondência semântica. Entretanto, há pares que não apresentam a mesma correspondência semântica que (1) e (1a), (2) e (2a) como no caso de *alto/enaltecer* e *útil/utilizar*.

(3) *Os vereadores enalteceram o prefeito*

(3a) **Os vereadores tornaram o prefeito alto*

(4) *A faxineira utilizou o sabão de coco*

(4a) **A faxineira tornou útil o sabão de coco*

Esses pares não pertencem à formação derivacional em estudo, podendo ser estudados em outro momento.

Essa descrição das propriedades das estruturas permite a elaboração de um recurso linguístico no formato proposto por Gross (1975) de uma Tabela do Léxico-Gramática que pode ser utilizada como dicionário eletrônico em bases de dados para o PLN.

A descrição formalizada de todo e qualquer tipo de estrutura do português é fundamental para o PLN, considerando que a máquina não reconhece explicações linguísticas e, sim, fórmulas que representam as informações linguísticas.

O Processamento Automático de Linguagem Natural (PLN), de acordo com Vieira e Lima (2001), está voltado para a construção de programas capazes de interpretar e/ou gerar informação fornecida em linguagem natural.

Esta pesquisa, portanto, é relevante para várias aplicações, por exemplo, a tradução automática de um texto de língua estrangeira para o português ou vice-versa, geração de resumo a partir de um texto fornecido à máquina, extração de informações a partir de uma pergunta feita em site de busca, etc.

A tradução do verbo *embrutecer* do português para o francês, por exemplo, não seria eficiente, pois não há no francês uma palavra que corresponda ao sentido de *embrutecer*. Com os resultados deste estudo, uma frase com esse verbo pode ser traduzida como se contivesse a expressão *tornar bruto*.

A descrição, para ser utilizada pela máquina, deve apresentar as propriedades sintático-semânticas, de cada item lexical codificadas por símbolos, o mais fiel possível às características de cada item. O método do Léxico-gramática tem essa proposta: descrever as propriedades dos itens lexicais, criando recursos linguísticos que possam ser utilizados no PLN. Além disso, descrever as estruturas de uma língua é uma condição relevante para o ensino de Língua Portuguesa. Com a descrição das propriedades sintático-semânticas das estruturas lexicais, por meio de critérios sintáticos, pode-se compreender melhor o funcionamento e empregos dos itens lexicais.

1. Pressupostos teóricos

Este artigo está fundamentado no modelo teórico-metodológico do Léxico-Gramática definido pelo linguista francês Maurice Gross (1975). Esse modelo é baseado na Teoria Transformacional (HARRIS, 1964) que teve motivação nos estudos iniciados por Bloomfield (1933) com o Distribucionalismo.

Harris (1964) afirma que se deve observar o que sofre variação de sentido para estudar as estruturas da língua. Nesse sentido, acolhe-se essa orientação para análise dos exemplos em frases de estrutura simples. A análise distribucionalista explora os paradigmas, com isso observa as possibilidades de substituição de um constituinte.

Harris (1964) traz a noção de transformação entre frases, propondo uma formalização possível, por meio de critérios como a aceitabilidade. O autor “classifica seu próprio método de formal, na medida em que enfoca a distribuição dos elementos linguísticos em ambientes linguísticos por meio de critérios puramente morfossintáticos” (FARACO, 2003, p. 248).

Na gramática transformacional de Harris (1964), o objeto central da sintaxe são as relações entre frases. A passivização, a transformação média e a nominalização são exemplos de transformações.

Gross (1975) propôs a elaboração de tabelas (tábuas) sintáticas com listas de entradas lexicais, inseridas em frases, para observar as transformações entre as frases ou pares de frases, explorando o léxico com o objetivo de formalizar as regularidades e irregularidades lexicais, tendo em vista, entre outros objetivos, o uso computacional.

Com os estudos descritivos verifica-se que cada palavra tem um comportamento quase único. Diante disso, essas tabelas permitem informar a gramática de cada elemento do léxico, por isso, o nome Léxico-Gramática (PAUMIER, 2007).

O método do Léxico-Gramática considera imprescindível inserir a palavra numa frase para se fazer o estudo do sentido, pois as palavras só passam a ter sentido dentro de frases. Inserindo um item lexical numa frase, podem-se manipular sequências de termos, fazendo transformações, para descrever determinada palavra. Assim, é frequentemente observada, na frase, uma inter-relação entre léxico e sintaxe.

A formalização exigida pelo Léxico-Gramática leva em conta a aceitabilidade de frases, ou seja, uma frase pode ser considerada aceitável ou não. De acordo com Laporte (2008), a qualidade dos resultados da descrição está relacionada à capacidade linguística do pesquisador em julgar aceitável uma determinada frase.

2. Metodologia

Esta pesquisa utiliza a abordagem teórico-metodológica do Léxico-Gramática (GROSS, 1975) que enfoca especificamente as derivações extremamente regulares, e abarca propriedades sintáticas e semânticas. Esse modelo conduz à codificação dos resultados na forma de tabelas de propriedades, que podem ser aproveitadas em aplicações de processamento de línguas naturais.

Os verbos de base adjetiva derivados com os sufixos *-ecer* e *-izar*, a serem analisados, neste estudo, foram coletados por meio de buscas em *dicionários*, na *web* e por introspecção. Para selecioná-los, observaram-se aqueles com esses sufixos e coletaram-se apenas aqueles que são de base adjetiva. A descrição dos verbos, neste artigo, apoia-se na lista dos verbos que constitui o *corpus* para elaboração dos exemplos.

Nas descrições respaldadas pelo Léxico-gramática, utiliza-se o termo frase. Entende-se por frase uma sequência linguística em que as palavras têm uma relação sintática. Essa mesma noção pode ser chamada de oração ou período.

Como resultado da descrição, apresentam-se as propriedades sintático-semânticas na (TABELA I) com 20 adjetivos que são base de verbos derivados com o sufixo *-ecer* e na (TABELA II), com 20 adjetivos que são base de verbos derivados com sufixo *-izar*.

As tabelas são matrizes binárias que descrevem as propriedades lexicais. Em cada célula da tabela marca-se com sinal “+” (positivo) que o verbo admite determinada propriedade e com sinal “-” (negativo) que o verbo não a admite. Além disso, empregam-se fórmulas sintáticas com códigos internacionais definidos pelo Léxico-Gramática.

No método do Léxico-Gramática, as palavras são separadas por entradas. Quando se codifica uma palavra ambígua, inserindo duas entradas lexicais, deve existir, pelo menos, uma propriedade pela qual elas diferem.

Vale ressaltar que o quadro teórico desta pesquisa não é a gramática tradicional, e sim a sintaxe tal como Zellig Harris e Maurice Gross a concebem.

3. Análise das propriedades: aplicando critérios

Selecionam-se alguns critérios sintáticos formais e aplicam-se em frases com verbos de base adjetiva derivados com os sufixos *-ecer* e *-izar*. Para tanto, são examinadas as propriedades transformacionais empregadas na análise descritiva.

De acordo com Barros (2014, p. 67), as propriedades transformacionais “indicam a possibilidade das estruturas estudadas poderem se submeter a algum tipo de transformação”. As frases simples podem sofrer transformações como apassivização, pronominalização, reflexivização, nominalização, etc.

As transformações sintáticas, nas frases, são fundamentais para descrever e analisar cada item lexical. Essas transformações são etapas na aplicação de critérios formais que permitem observar e descrever as propriedades sintático-semânticas de cada item lexical.

Em quase todas as operações de análise das propriedades de itens lexicais, o método do Léxico-Gramática faz um uso intensivo da comparação semântica entre frases de estrutura simples, como em (1) e (1a).

Nas tabelas empregamos os seguintes códigos do léxico-gramática:

N_0	nome ou grupo nominal que ocupa a posição de sujeito na frase base
N_1, N_2	nome ou grupo nominal que ocupa a posição de complemento do predicado na frase base
<i>Adj</i>	adjetivo
<i>Prep</i>	preposição
<i>V</i>	verbo
<i>Adj-v</i>	verbo de base adjetiva
+	representa a ocorrência de determinada propriedade nas tabelas
-	representa a não ocorrência de determinada propriedade nas tabelas
=	sinal de equivalência sintática e semântica entre duas estruturas
*	representa uma sequência inaceitável
<i>Adj-v-part</i>	verbo de base adjetiva no particípio
<i>Adj-v-inf</i>	verbo de base adjetiva no infinitivo
<i>Adj-v-subj</i>	verbo de base adjetiva no modo subjuntivo
<i>Adj-v-ada</i>	nome com o sufixo <i>-ada</i> derivado de verbo de base adjetiva
<i>Adj-v-ida</i>	nome com o sufixo <i>-ecer</i> derivado de verbo de base adjetiva
<i>Adj-v-n</i>	nome derivado de verbo de base adjetiva
<i>Vpp</i>	verbo no particípio

A seguir, são apresentadas as propriedades transformacionais empregadas neste estudo.

3.1 Correspondência semântica com verbo *tornar*

Analisa-se a correspondência semântica entre a construção com o verbo de base adjetiva derivado com o sufixo *-ecer* e a construção com o verbo *tornar*. Uma comparação similar envolve a construção com o verbo de base adjetiva derivado com o sufixo *-izar* e a construção com o verbo *tornar*, em frases do tipo:

(1) *A herança enriqueceu Pedro*

N_0 *Adj-v* N_1

(1a) *A herança tornou Pedro rico*

N₀ tornar N₁ Adj

Em (1), a mudança de estado já foi efetuada como o uso do pretérito perfeito indica, isto é, *Pedro já enriqueceu*. O verbo *enriquecer* se refere à mudança em direção ao estado rico. Em (1a), a mudança é a mesma, *Pedro já se tornou rico*. Há, de fato, uma correspondência semântica entre as frases (1) e (1a).

A partir de frases transformadas como (1a), é possível inserir o advérbio *mais* na frase, por exemplo:

(1a) *A herança tornou Pedro rico*

N₀ tornar N₁ Adj

(1b) *A herança tornou Pedro mais rico*

N₀ tornar N₁ mais Adj

A inserção do advérbio intensificador *mais* em (1b) modifica o sentido, considerando que se pode inferir que Pedro já era *rico* e passou a ser *mais rico*. A transformação passa a denotar um caráter gradativo. Contudo, a correspondência semântica continua.

Inserindo o advérbio atenuante (*Adv+aten*), como *meio*, na frase com o verbo *tornar*, tem-se:

(1c) *A herança tornou Pedro meio rico*

N₀ tornar N₁ meio Adj

Percebe-se que *N₁* não era *rico* e passou a ter certo nível de riqueza, mas a correspondência semântica também continua.

3.2 Apassivização

A apassivização é uma transformação sintática em que o complemento verbal *N₁* da frase base passa a assumir a posição de sujeito paciente na frase transformada e o *N₀* da frase base, a posição de agente⁴⁸ da frase transformada. A apassivização pode ser feita por meio da passiva analítica ou da passiva sintética.

⁴⁸ Aqui, utilizamos o termo "agente" no sentido de agente da passiva, ou seja, o complemento em *por* ou *de* que está presente na passiva e corresponde ao sujeito da ativa (cf. as fórmulas da secção 3.2). Não queremos dizer que o argumento *N₀* tenha o papel semântico de agente; de fato, existem pares ativa/passiva em que ele não tem esse papel, nem em posição de sujeito da

A passiva, na perspectiva do quadro teórico adotado nesta pesquisa, seguindo os preceitos de Harris e Gross, é caracterizada como uma correspondência semântica entre construções definidas pelas duas fórmulas $N_0 V N_1 W$ e $N_1 \text{ ser/estar } V_{pp} W \text{ por/de } N_0$, qualquer que seja o conteúdo das variáveis N_0 (sintagma nominal ou equivalente), V (verbo), N_1 (sintagma nominal ou equivalente), W (sequência eventual de complementos).

Essa definição distancia-se da gramática tradicional, uma vez que considera como passivas as frases em que o complemento em "por" ou "de" é inanimado, como nos pares a seguir:

(5) *O sol ilumina a Terra = A Terra é/está iluminada pelo sol*
 $N_0 V N_1 \quad = \quad N_1 \text{ ser/estar } V_{pp} \text{ por/de } N_0$

(6) *O produto alivia a dor = A dor é aliviada pelo produto*
 $N_0 V N_1 \quad = \quad N_1 \text{ ser/estar } V_{pp} \text{ por/de } N_0$

a) Passiva analítica

Para que haja formação da passiva analítica, é necessário que o argumento N_0 passe para a posição de agente e a passiva terá mais chance de passar pelo critério da aceitabilidade se o verbo denotar uma ação concluída, por exemplo,

(7) *A falta de carinho embruteceu o adolescente*
 $N_0 \text{ Adj-v } N_1$

(7a) *O adolescente foi embrutecido pela falta de carinho*
 $N_1 \text{ ser Adj-v-part Prep } N_0$

(8) *A televisão banalizou a violência*
 $N_0 \text{ Adj-v } N_1$

(8a) *A violência foi banalizada pela televisão*
 $N_1 \text{ ser Adj-v-part Prep } N_0$

b) Passiva sintética

ativa (*Este apartamento constitui todo meu patrimônio*), nem de agente da passiva (*Todo meu patrimônio é constituído por este apartamento*).

Na transformação com passiva sintética, o verbo está ligado ao pronome *se*. Alguns verbos de base adjetiva com os sufixos *-ecer* e *-izar* aceitam a transformação para a passiva sintética, por exemplo,

(9) *A doença empalideceu o paciente*

$N_0 \text{ Adj-v } N_1$

(9a) *O paciente se empalideceu*

$N_1 \text{ se Adj-v}$

(10) *As flores aromatzam a sala*

$N_0 \text{ Adj-v } N_1$

(10a) *A sala se aromatiza*

$N_1 \text{ se Adj-v}$

Há diferença de sentido entre as frases (9)-(9a) e (10)-(10a) e essa diferença é observada regularmente na passiva sintética: na construção $N_0 \text{ Adj-v } N_1$, o sujeito N_0 denota uma causa do processo, enquanto que na construção $N_1 \text{ se Adj-v}$, parece que o processo é devido a alguma causa interna a N_1 , como em *A prateleira se enrijeceu por si só*. Contudo, o contexto pode reduzir este efeito semântico, como em *Quando o artista plástico pinta a borracha, ela se enrijece*.

3.3 Transformação média

A transformação média ocorre quando o complemento N_1 passa a ser sujeito da frase transformada, por exemplo,

(11) *A nova administração agudeceu a pobreza da cidade*

$N_0 \text{ Adj-v } N_1$

(11a) *A pobreza da cidade agudeceu*

$N_1 \text{ Adj-v}$

(12) *Essa pasta embranqueceu seus dentes*

$N_0 \text{ Adj-v } N_1$

(12a) *Seus dentes embranqueceram*

$N_1 \text{ Adj-v}$

Em (11), por exemplo, o complemento N_1 , *a pobreza da cidade*, passa a ser sujeito na frase transformada em (11a). E no exemplo (12), o complemento N_1 , *seus dentes*, se torna sujeito em (12a).

3.4 Variação com verbo *fazer* nas formações verbais de base adjetiva com sufixo *-ecer* e *-izar*

Muitos verbos de base adjetiva derivados com os sufixos *-ecer* e *-izar* aceitam a transformação com o verbo *fazer*, como nos exemplos:

(13) *Os impostos encareceram o carro*

N_0 Adj-v N_1

(13a) *Os impostos fizeram encarecer o carro*

N_0 fazer Adj-v-inf N_1

(14) *A chuva suavizou a temperatura*

N_0 Adj-v N_1

(14a) *A chuva fez suavizar a temperatura*

N_0 fazer Adj-v-inf N_1

Alguns verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-izar*, que fazem parte da lista de verbos dessa pesquisa, só aceitam a transformação com o verbo *fazer* se estiverem acompanhados do pronome reflexivo *se*, por exemplo:

(15) *O prefeito oficializou a construção do hospital*

N_0 Adj-v N_1

(15a) *O prefeito fez a construção do hospital se oficializar*

N_0 fazer N_1 se Adj-v-inf

Também é possível transformar essas frases usando a estrutura “fazer com que”:

(16) *Os impostos fizeram o carro encarecer*

N_0 fazer N_1 Adj-v

(16a) *Os impostos fizeram com que o carro encarecesse*

N_0 fazer com que N_1 Adj-v-subj

(17) *A chuva fez a temperatura suavizar*

N_0 fazer N_1 Adj-v

(17a) *A chuva fez com que a temperatura suavizasse*

N₀fazer com que N₁Adj-v-subj

Alguns verbos desta pesquisa fazem a transformação usando *fazer com que* mais o pronome *se*, por exemplo:

(18) *A nova lei fez as embalagens de leite padronizar*

N₀fazer N₁Adj-v

(18a) *A nova lei fez com que as embalagens de leite se padronizassem*

N₀fazer com que N₁Adj-v-subj

As frases com *fazer com que* sempre vão ser possíveis sem o *se* quando o verbo aceitar a transformação média. E vão ser possíveis com o *se*, quando aceitar a passiva sintética. Por isso, não se formalizou as transformações com *fazer com que* (sem e com *se*) nas tabelas, já que os resultados seriam os mesmos da transformação média e da passiva sintética.

3.5 Variação com verbo *ter* nas formações verbais de base adjetiva com sufixo –*ecer* e –*izar*

Os verbos de base adjetiva com os sufixos –*ecer* e –*izar*, que estão na lista de verbos dessa pesquisa, admitem também a transformação com o verbo *ter* mais verbo no particípio *ter Adj-v-part*, por exemplo,

(19) *A cor vermelha escureceu o quadro*

N₀ Adj-v N₁

(19a) *A cor vermelha tinha escurecido o quadro*

N₀ ter Adj-v-part N₁

(20) *A chuva suavizou a temperatura*

N₀ Adj-v N₁

(20a) *A chuva tinha suavizado a temperatura*

N₀ ter Adj-v-part N₁

3.6 Variação com verbo *dar* nas formações verbais de base adjetiva com sufixo –*ecer* e –*izar*

Os verbos de base adjetiva com o sufixo *-ecer* aceitam a transformação com a construção *dar uma Adj-v-ida*, por exemplo,

- (21) *A cor vermelha escureceu o quadro*
 $N_0 \text{ Adj-v } N_1$

- (21a) *A cor vermelha deu uma escurecida no quadro*
 $N_0 \text{ dar uma Adj-v-ida em } N_1$

Alguns verbos de base adjetiva com o sufixo *-izar* aceitam a transformação com a construção *dar uma Adj-v-ada*, por exemplo,

- (22) *A chuva suavizou a temperatura*
 $N_0 \text{ Adj-v } N_1$

- (22a) *A chuva deu uma suavizada na temperatura*
 $N_0 \text{ dar uma Adj-v-ada em } N_1$

3.7 Variação com verbo *ficar* nas formações verbais de base adjetiva com sufixo *-ecer* e *-izar*

Outra transformação que os verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-ecer* e com o sufixo *-izar* aceitam é com o verbo *ficar*, por exemplo,

- (23) *A reprovação entristeceu o estudante*
 $N_0 \text{ Adj-v } N_1$

- (23a) *O estudante ficou triste*
 $N_1 \text{ ficar Adj}$

- (24) *A cera impermeabilizou o sofá*
 $N_0 \text{ Adj-v } N_1$

- (24a) *O sofá ficou impermeável*
 $N_1 \text{ ficar Adj}$

3.8 Reflexivização

Há verbos de base adjetiva com os sufixos *-ecer* e *-izar* que admitem a transformação de reflexivização. Isso ocorre quando o sujeito pode ser simultaneamente N_0 e N_1 , por exemplo,

(25) *Maria se embeleceu (a si mesma)*

N_0 se Adj-v

(26) *A empresa se industrializou (a si mesma)*

N_0 se Adj-v

3.9 Nominalização

Para que haja a nominalização, Gross (1981) afirma que deve haver uma relação morfológica, sintática e semântica entre construções nominais, verbais, adjetivais.

Os verbos de base adjetiva com o sufixo *-ecer* podem fazer nominalização com o sufixo *-mento*, como *embranquecer / embranquecimento*, por exemplo,

(27) *Maria embranqueceu os dentes*

N_0 Adj-v N_1

(27a) *Maria fez o embranquecimento dos dentes*

N_0 fazer Adj-v-n de N_1

Já os verbos de base adjetiva com o sufixo *-izar* fazem a nominalização com o sufixo *-ção*, como *fertilizar / fertilização*, por exemplo,

(28) *O novo adubo fertilizou a terra*

N_0 Adj-v N_1

(28a) *O novo adubo fez a fertilização da terra*

N_0 fazer Adj-v-n de N_1

3.10 Pronominalização

A pronominalização é uma transformação na qual um argumento, que aparece na frase base, é substituído por um pronome, quando retomado na frase transformada, por exemplo,

(29) *A pasta dental embranqueceu os dentes de Maria rapidamente e depois escureceu os dentes de Maria*

(29a) *A pasta dental embranqueceu os dentes de Maria rapidamente e depois os escureceu*

A pronominalização de N_I , por não depender de entradas lexicais, não é codificada nas tabelas.

A seguir, mostra-se um recorte de duas Tabelas, extraídas da dissertação no modelo proposto por Gross (1975), onde são apresentadas as propriedades sintático-semânticas codificadas como resultado da descrição. Essas Tabelas representam recurso linguístico que pode ser utilizado pelos informatas no processamento automático de linguagem natural.

TABELAS – RESULTADO DA DESCRIÇÃO

TABELA I – Descrição dos verbos em –ecer.

Adjetivo	verbo	N0 Adj-v N1= N0 tornar N ₁ mais Adj	N0 Adj-v N1 = N0 tornar N ₁ meio Adj	N0 Adj-v N1= N1 se Adj-v	N0 Adj-v N1 = N1 Adj-v	N0 Adj-v N1 = N0 fazer N1 se Adj-v-inf	N0 Adj-v N1 = N0 fazer N1 ficar Vpart	N0 Adj-v N1= N0 se Adj-v	N0 Adj-v N1= N0 fazer Adj-v-n de N1	Exemplos
agudo	agudecer	+	+	+	+	+	+	-	+	A nova administração agudeceu a pobreza da cidade.
belo	embelecer	+	-	+	+	-	+	+	+	O novo corte de cabelo embeleceu Maria.
branco	embranquecer	+	+	+	+	+	+	-	+	A pasta dental embranqueceu os dentes de Maria.
bruto	embrutecer	+	+	+	+	+	+	+	+	A falta de carinho embruteceu o adolescente.
caro	encarecer	+	+	+	+	+	+	-	+	Os impostos encareceram o carro.
claro	esclarecer	+	+	+	+	-	+	-	+	A luz esclareceu a sala.
escuro	escurecer	+	+	+	+	+	+	-	+	A cor vermelha escureceu o quadro.

adjetivo	verbo	N0 Adj-v N1= N0 tornar N ₁ mais Adj	N0 Adj-v N1 = N0 tornar N ₁ meio Adj	N0 Adj-v N1= N1 se Adj-v	N0 Adj-v N1 = N1 Adj-v	N0 Adj-v N1 = N0 fazer N1 se Adj-v-	N0 Adj-v N1 = N0 fazer N1 ficar Vpart	N0 Adj-v N1= N0 se Adj-v	N0 Adj-v N1= N0 fazer Adj-v-n de N1	Exemplos
forte	fortalecer	+	+	+	-	+	+	-	+	O exercício físico fortaleceu os membros superiores.
forte	fortalecer	+	+	+	-	+	+	-	+	A presença dos familiares fortaleceu João.
louco	enlouquecer	+	-	+	+	+	+	-	+	O trânsito das cidades enlouqueceu os motoristas.
magro	emagrecer	+	-	+	+	+	+	-	+	A cor preta emagreceu você.
nobre	enobrecer	+	-	+	-	+	+	-	+	A reforma enobreceu a escultura.
quente	aquecer	+	+	+	+	+	+	-	+	O sol aqueceu a areia da praia.
rico	enriquecer	+	+	+	+	+	+	+	+	A herança enriqueceu Pedro.
rico	enriquecer	+	+	+	+	+	+	+	+	As rimas enriqueceram seu poema.
rígido	enrijecer	+	+	+	+	+	+	-	+	A madeira enrijeceu a prateleira.
rouco	enrouquecer	+	+	+	+	+	+	-	+	A queda de temperatura enrouqueceu a cantora.
triste	entristecer	+	+	+	+	+	+	-	+	A reprovação entristeceu o estudante.
úmido	umedecer	+	+	+	+	+	+	-	+	A chuva umedeceu as paredes do quarto.
velho	envelhecer	+	+	+	+	+	+	-	+	A tristeza envelheceu a mulher.

9.2 TABELA II – Descrição dos verbos em –izar.

adjetivo	verbo	N0 Adj-v N1= N0 tornar N1 mais Adj	N0 Adj-v N1 = N0 tornar N1 méio Adj	N0 Adj-v N1= N1 se Adj-v	N0 Adj-v N1 = N1Adj-v	N0 Adj-v N1 = N0 fazer N1 se Adj-v-inf	N0 Adj-v N1 = N0 fazer N1 ficar V part	N0 Adj-v N1= N0 se Adj-v	Exemplos
aristocrático	aristocratizar	+	+	+	-	+	+	+	O deputado aristocratizou o partido.
aromático	aromatizar	+	+	+	+	+	+	-	As flores aromatizam a sala.
autônomo	autonomizar	+	+	+	-	+	+	+	O governo autonomizou algumas instituições públicas.
banal	banalizar	+	+	+	-	-	+	+	O aumento da renda banalizou as viagens.
dramático	dramatizar	+	+	+	-	-	+	-	As crianças chorando dramatizaram a cena.
elitista	elitizar	+	+	+	-	-	+	-	Os preços altos dos ingressos elitizaram a festa.
erótico	erotizar	+	+	+	-	+	+	+	O diretor erotizou o filme.
escravo	escravizar	+	+	+	-	-	+	+	Os capitalistas escravizaram os assalariados na Revolução Industrial.
estéril	esterilizar	-	-	+	-	-	+	-	A água quente esterilizou a chupeta.

adjetivo	verbo	N0 Adj-v N1 = N0 tornar N1 mais Adj	N0 Adj-v N1 = N0 tornar N1 meio Adj	N0 Adj-v N1 = N1 se Adj-v	N0 Adj-v N1 = N1 Adj-v	N0 Adj-v N1 = N0 fazer N1 se Adj-v- inf	N0 Adj-v N1 = N0 fazer N1 ficar V _{part}	N0 Adj-v N1 = N0 se Adj-v	Exemplos
fértil	fertilizar	+	+	+	+	+	+	-	O novo adubo fertilizou a terra.
formal	formalizar	+	+	+	-	-	+	-	As assinaturas formalizaram o pedido.
imparcial	imparcializar	-	-	+	-	-	+	+	O jornal imparcializou a notícia.
impermeável	impermeabilizar	+	-	+	-	-	+	-	A cera impermeabilizou o sofá.
imune	imunizar	+	+	+	-	-	+	+	A vacina imunizou os idosos contra gripe.
industrial	industrializar	-	+	+	-	-	+	+	A empresa industrializou a produção de açúcar.
insensível	insensibilizar	+	+	+	-	-	+	-	A história de João insensibilizou a plateia.
legal	legalizar	-	-	+	-	-	+	-	O Governo Federal legalizou a pirataria.
oficial	oficializar	+	-	+	-	-	+	-	O prefeito oficializou a construção do hospital.
popular	popularizar	+	+	+	-	-	+	-	Apple popularizou o novo aplicativo

Fonte: A autora

Conclusão

Com essa pesquisa é possível afirmar que os verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-ecer* e os derivados com sufixo *-izar* possuem, em grande parte dos casos analisados, as mesmas propriedades, por exemplo, apassivização, transformação média, escolha de determinantes, tipos de argumentos (N_0 , N_1).

Também verifica-se que a transformação média é mais recorrente em verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-ecer* do que os verbos de base adjetiva com derivados com o sufixo *-izar*.

A transformação por meio da nominalização é mais produtiva em verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-izar* do que com os verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-ecer*. Todos os verbos com o sufixo *-izar* desta pesquisa aceitam a transformação por meio da nominalização.

A transformação por reflexivização é mais observada em verbos de base adjetiva derivados com o sufixo *-ecer* do que os verbos derivados com o sufixo *-izar*.

Com a análise, descrição e formalização apresentadas neste estudo, pode-se afirmar que os verbos de base adjetiva derivados com os sufixos *-ecer* e *-izar* admitem várias propriedades estruturais, distribucionais e transformacionais. Assim, o resultado dessa pesquisa é uma contribuição relevante para o PLN, na forma de um recurso linguístico e também é uma contribuição expressiva para o ensino de verbos.

Outra contribuição desse estudo é observação de que as gramáticas mencionam os verbos de base adjetiva derivados com os sufixos *-ecer* e *-izar*, porém poucas trazem exemplos desses verbos em frases, e quando os trazem não são discutidos. Além disso, não testam esses verbos em frases transformadas, a partir de uma frase simples, como *A herança enriqueceu Pedro* > *A herança tornou Pedro rico* > *Pedro enriqueceu-se* > *Pedro foi enriquecido pela herança*. Sem esse trabalho, não se evidencia a relação sintático-semântica que se estabelece entre elas.

Constata-se também que não há pesquisas que descrevam esses verbos, no Português do Brasil, valendo-se do método do Léxico-Gramática como este trabalho faz. Ressaltamos, portanto, a inovação desta pesquisa: uma análise descritiva em que se observam as

propriedades sintático-semânticas desses verbos, que podem ser utilizadas no processamento automático de linguagem natural (PLN).

Referências

- BARROS, Cláudia D. *Descrição de classificação de predicados nominais com verbo-suporte fazer: especificidades do Português do Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.
- GROSS, Maurice. *Méthodes en syntaxe*. Paris: Hermann, 1975.
- _____. Les bases empiriques de la notion de prédictat sémantique. *Langages* 15 (63), 7-52. 1981.
- FARACO, Carlos Alberto. Zellig Harris: 50 anos depois. *Revista Letras*. Curitiba: Editora UFPR, n. 61, especial, p. 247-252, 2003.
- HARRIS, Z.S. 1964. *The elementary transformations*. In Harris, 1981:211-235.
- LAPORTE, Éric. Exemplos atestados e exemplos construídos na prática do léxico-gramática. Tradução do francês: Francisco Antônio P. Léllis. In *Revista (Con)textos Linguísticos* 2. 2008, p. 26-51.
- PAUMIER, Sebastien. *Unitex 1.2. Manual do usuário* (trad). Université Marne-la-Vallée, 2007.
- VIEIRA, R.; LIMA, V. L. S. *Linguística computacional: princípios e aplicações*. In: IX Escola de Informática da SBC-Sul. Luciana Nedel (Ed.) Passo Fundo, Maringá, São José. SBC-Sul, 2001.