

Linguística  
**IN FOCUS**

**1**

**LINGUA(GEM):  
REFLEXÕES  
E  
PERSPECTIVAS**

**2ª edição**

**Célia Assunção Figueiredo  
Evandro Silva Martins  
Luiz Carlos Travaglia  
Waldenor Barros Moraes Filho**  
Organizadores

EDUFU

# Lingua(gem): reflexões e perspectivas

2ª edição

EDU FU



Av. João Naves de Ávila, 2121  
*Campus* Santa Mônica - Bloco 1S  
Cep 38408-100 | Uberlândia - MG  
Tel: (34) 3239-4293

**REITOR**

Elmiro Santos Resende

**VICE-REITOR**

Eduardo Nunes Guimarães

**DIRETORA DA EDUFU**

Belchiolina Beatriz Fonseca

**CONSELHO EDITORIAL**

Adriana Pastorello Buim Arena

Carlos Eugênio Pereira

Emerson Luiz Gelamo

Fábio Figueiredo Camargo

Hamilton Kikuti

Marcos Seizo Kishi

Narciso Laranjeira Telles da Silva

Reginaldo dos Santos Pedroso

Sônia Maria dos Santos

**EQUIPE DE REALIZAÇÃO**

Editora de publicações

Revisão

Projeto gráfico, editoração e capa

Maria Amália Rocha

Autores

Ivan da Silva Lima

Célia Assunção Figueiredo  
Evandro Silva Martins  
Luiz Carlos Travaglia  
Waldenor Barros Moraes Filho  
Organizadores

LINGUÍSTICA  
IN FOCUS 1

**Lingua(gem):  
reflexões e  
perspectivas**

2ª edição

EDU FU

Copyright 2016© Edufu  
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG  
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora.

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

---

L755r      Língua(gem) : reflexões e perspectivas / Organizadores Célia Assunção Figueiredo, Evandro Silva Martins, Luiz Carlos Travaglia, Waldenor Barros Moraes Filho. - 2. ed. - Uberlândia : EDUFU, 2016.  
432 p. : il. (Linguística in focus ; 1)  
  
Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-7078-439-1 (e-book)

1. Linguística. I. Figueiredo, Célia Assunção. II. Martins, Evandro Silva. III. Moraes Filho, Waldenor Barros. IV. Travaglia, Luiz Carlos. V. Universidade Federal de Uberlândia. VI. Título.

CDU: 801

---

## Sumário

UM PROJETO E SUA CONTINUIDADE.....	6
APRESENTAÇÃO .....	9
LEITURA E CRITICIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	15
<i>Célia Assunção Figueiredo</i>	
A CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO NA LINGUÍSTICA .....	47
<i>Cleudemar Alves Fernandes</i>	
ANÁLISE E IMPORTÂNCIA DOS DICIONÁRIOS ANALÓGICOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA .....	67
<i>Evandro Silva Martins</i>	
O DISCURSO UNIVERSITÁRIO INSTITUCIONAL .....	76
<i>João Bôsko Cabral dos Santos</i>	
PERGUNTAS E RESPOSTAS = LEITURA INTERATIVA?.....	107
<i>Jorcelina Queiroz de Azambuja</i>	
VERBOS GRAMATICAIS – VERBOS EM PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO ....	137
<i>Luiz Carlos Travaglia</i>	
GÊNERO E INTERAÇÃO CONVERSACIONAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA UNIVERSIDADE.....	225
<i>Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro</i>	
ORDENAÇÃO DE ADVÉRBIOS QUALITATIVOS: REFLEXÕES SOBRE A UNIDIRECIONALIDADE NA GRAMATICALIZAÇÃO.....	273
<i>Mario Eduardo Martelotta</i>	
ALGORITMO DE PREENCHIMENTO NAS FRONTEIRAS DE CONSTITUINTES....	286
<i>Maura Alves de Freitas Rocha</i>	
LEITURA E COGNIÇÃO.....	323
<i>Oswaldo Freitas de Jesus</i>	
DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DE UNIDADES LÉXICAS ADJETIVAS ESPECIALIZADAS NUM DICIONÁRIO ESCOLAR DE CIÊNCIAS .....	358
<i>Waldenice Moreira Cano</i>	
O LÉXICO DAS CORES: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA PORTUGUÊS/INGLÊS ...	376
<i>Waldenor Barros Moraes Filho</i>	

## UM PROJETO E SUA CONTINUIDADE

*Lingua(gem): reflexões e perspectivas* foi o livro com que o então Programa de Pós-Graduação em Linguística – Curso de Mestrado em Linguística do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), lançou em 2003 a coleção Linguística *In Focus*. O objetivo da coleção era e é “divulgar a produção científica do Programa e de pesquisadores convidados, ou participantes de eventos promovidos pelo ILEEL”, como se pode ver declarado na apresentação feita para o primeiro volume em sua primeira edição. Temos agora a reedição desse primeiro livro. Uma segunda edição é sempre um motivo de alegria e um estímulo para aqueles que estão envolvidos na composição do livro e também para os criadores de uma coleção por vários motivos. Um dentre eles é perceber que muitos leram o que foi publicado e há ainda interesse de outros nessa leitura, o que evidencia de um certo modo a pertinência e a importância dos trabalhos publicados. Outro motivo é ver que o projeto criado deu certo, pois a coleção Linguística *In Focus*, nesses treze anos, já publicou 11 títulos e fez a reedição dos volumes 1 e 2, sendo que há volumes novos em produção.

Um pouco de história é interessante nesse momento, com os títulos dos diversos volumes publicados, reeditados e no prelo e seu ano de publicação.

- Linguística *In Focus* 1: *Lingua(gem): reflexões e perspectivas*. 2003. (2ª edição: 2016)
- Linguística *In Focus* 2: *Sujeito, identidade e memória*. 2004. (2ª edição: 2013)
- Linguística *In Focus* 3: *Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. 2005.
- Linguística *In Focus* 4: *Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises*. 2006.

- Linguística *In Focus* 5: *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. 2007.
- Linguística *In Focus* 6: *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. 2009.
- Linguística *In Focus* 7: *Linguagem e exclusão*. 2010.
- Linguística *In Focus* 8: *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectiva*. 2011.
- Linguística *In Focus* 9: *Michel Foucault e o Discurso: aportes teóricos e metodológicos*. 2013.
- Linguística *In Focus* 10: *Fonologia*. 2014.
- Linguística *In Focus* 11: *Estudos polifônicos em língua, literatura e ensino*. 2015.
- Linguística *In Focus* 12: *O corpo e a imagem no discurso: gêneros híbridos*. (no prelo). 2016.

Nesse momento de alegria queremos, em homenagem, registrar e lamentar a ausência de dois companheiros na empreitada do primeiro volume da coleção. A Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo foi uma das entusiastas organizadoras do volume, participando da “missão” de compor o livro e criar a coleção. Ela, que sempre foi uma produtiva pesquisadora na área do ensino de língua estrangeira, ao partir deixou além da saudade uma lacuna pelo seu modo de ser, sua personalidade e seu sempre incansável trabalho. Seu nome permanece entre os organizadores, na segunda edição dessa obra, bem como seu estudo “Leitura e criticidade em língua estrangeira”. O Prof. Dr. Mário Eduardo Martelotta, professor e pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro, trabalhou principalmente com o funcionalismo, a gramaticalização e modelos centrados no uso e foi o único convidado de outra universidade a participar do primeiro *Linguística In Focus* com seu estudo “Ordenação de advérbios qualitativos: reflexões sobre a unidirecionalidade na gramaticalização”. Aos dois, nossos agradecimentos e homenagem, tanto pela sua qualidade profissional, quanto por sua qualidade como seres humanos.

É sempre motivadora a criação e efetivação de um projeto. Sua continuidade é uma vitória. O projeto da coleção *Linguística In Focus* permanece desde 2003 e seus livros começam a ser reeditados. Registramos aqui nosso prazer em ver a continuidade desse projeto

e agradecemos todo o apoio do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia e da Editora da UFU, responsável pela publicação de todos os volumes.

Que o projeto continue e seja sempre o responsável pela divulgação de trabalhos de excelência na área da Linguística!

Uberlândia, 1º de setembro de 2016.

*Luiz Carlos Travaglia*  
(pelos organizadores)

## APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Linguística – Curso de Mestrado em Linguística do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia tem o prazer de lançar, com este volume, a coleção *Linguística IN FOCUS*, criada para divulgar a produção científica do Programa e de pesquisadores convidados, ou participantes de eventos promovidos pelo ILEEL.

O Programa de Pós-graduação em Linguística conta atualmente com três linhas de pesquisa: 1) Teorias e Análises Linguísticas: estudos sobre Léxico, Morfologia e Sintaxe; 2) Estudos sobre Texto e Discurso e 3) Estudos sobre o Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Os trabalhos ora apresentados relacionam-se com projetos ligados às três linhas. Para a linha 1 encontram-se dois trabalhos sobre morfologia e léxico dentro de questões referentes à mudança linguística no quadro dos estudos da gramaticalização (cf. Martelotta e Travaglia); nessa mesma linha, três outros trabalhos tratam de questões de lexicologia e constituição de dicionários (cf. Martins, Cano e Moraes Filho) e um sobre sintaxe (cf. Rocha). Os estudos de Fernandes e Santos pertencem à linha de pesquisa 2, dentro dos quadros da Análise do Discurso. Os trabalhos de Azambuja e Guilherme de Castro também relacionam-se com a linha de pesquisa 2, dentro do quadro da Linguística Textual e da Análise da Conversação, mas voltam-se para reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua e ligam-se, portanto, também à linha de pesquisa 3. Exclusivamente atinentes a esta última linha, temos os estudos de Figueiredo e Jesus; ambos abordam questões relativas à leitura. Vejamos especificamente do que trata cada um desses estudos.

Em seu artigo *Leitura e Críticidade em Língua Estrangeira*, no campo da Linguística Aplicada Crítica, Célia Assunção Figueiredo discute

visões de criticidade ligadas ao ensino da leitura no contexto de formação de professores de línguas. A autora considera de crucial importância a compreensão, por parte de aprendizes, futuros professores, do papel da re-construção de práticas sócio-político-educacionais de emancipação à luz dos postulados freirianos, ou seja, em termos de uma educação crítica; e, concebendo a leitura como um evento social, apresenta ainda considerações a respeito do processo de leitura e de aspectos ideológicos relacionados ao seu ensino, bem como levanta questionamentos quanto ao papel do aluno-leitor, do professor de línguas e da própria aprendizagem nessa área.

O estudo de Cleudemar Alves Fernandes, intitulado *A Constituição da Análise do Discurso na Linguística*, como o próprio título indica, destina-se à explicitação da constituição da Análise do Discurso (AD) como uma das ramificações da Linguística. Para tal intento, recorre à noção de atravessamento e mostra que a Análise do Discurso resulta de um atravessamento de outros campos disciplinares na Linguística. Trata-se de uma formulação teórica que engloba, de maneira indissociável, sujeito, história, ideologia e discurso, e explicita que a interdisciplinaridade constitutiva da AD deve-se a problemas encontrados no seio da linguagem, quer seja verbal ou não. Trata-se, por um lado, de questões de linguagem que não encontram em outros campos da Linguística possibilidades de interpretação, cujas explicações conclamam a recorrência às teorias do materialismo histórico; e, por outro lado, de uma possibilidade de leitura e interpretação de toda e qualquer materialidade linguística, tendo em vista a natureza essencialmente ideológica do signo, que nega a imanência do significado e aponta uma possível crise da Linguística imanente. Assim, ao lado das noções de língua, linguagem, fala, texto, etc., acrescenta-se a noção de discurso, como um objeto específico, de difícil apreensão, dado seu caráter de dispersão histórico-social e alvo de constantes equívocos decorrentes, inclusive, de sua tomada como sinônimo de texto ou de diálogo conversacional. A natureza constitutiva do discurso traz em si contradições que funcionam como regularidade, como coerência, como estrutura argumentativa, aspectos que rompem a perspectiva da análise textual e/ou comunicacional.

Evandro Silva Martins em seu trabalho *Análise e importância dos dicionários analógicos para a Língua Portuguesa* mostra que os dicionários analógicos são produtos culturais construídos com a finalidade de facilitar

a pesquisa do termo exato para a elaboração de textos. Trabalha com grandes conjuntos de vocábulos agrupados pelo critério semântico. O Português possui alguns modelos que são muitas vezes desconhecidos por parte dos que usam a língua diuturnamente. Conhecer a história destes produtos culturais, o seu funcionamento e a importância deles no uso da língua é o objetivo no presente artigo.

João Bôsko Cabral dos Santos em seu texto *O discurso universitário institucional* elabora um construto teórico sobre o Discurso Universitário Institucional (DUI), com o intuito de formalizar este discurso enquanto tipologia discursiva. Para construir essa reflexão, no que se refere aos sentidos constitutivos do DUI, o autor enfoca cinco parâmetros potenciais de formalização teórica, a saber: a) os enfoques conceituais; b) os direcionamentos epistemológicos da formação profissional; c) as ações pedagógico-metodológicas; d) as projeções acadêmicas e e) a orientação política do fazer ciência.

O trabalho sobre leitura, de Jorcelina Queiroz Azambuja, *Perguntas e respostas = leitura interativa?*, focaliza as questões de compreensão e interpretação de textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa. A autora apresenta uma síntese de teorias que buscam caracterizar o processo de leitura, firmando-se nas propostas interacionistas. Além disto, Azambuja estuda, discute e propõe quais tipos de perguntas seriam mais pertinentes e produtivas, em atividades de sala de aula, para ajudar o aluno a atingir uma real compreensão de textos.

O artigo *Verbos gramaticais – Verbos em processo de gramaticalização* de Luiz Carlos Travaglia traz uma contribuição ao estudo da variação e mudança linguística no campo da gramaticalização. O autor define o que entende por verbos gramaticais e verbos em gramaticalização; propõe cadeias de estágios de gramaticalização para os verbos; define três status que os verbos gramaticais podem ter (marcadores, indicadores e verbos funcionais); levanta as diversas funções gramaticais que estes verbos podem apresentar na Língua Portuguesa e ainda apresenta as formas com que os verbos gramaticais podem aparecer (verbos simples, auxiliares e expressões). Finalmente Travaglia realiza um grande levantamento de verbos já gramaticalizados ou em processo de gramaticalização existentes no Português oral e escrito, indicando e exemplificando as funções gramaticais de cada um. A importância deste levantamento é que configura um ambicioso projeto

para a pesquisa da gramaticalização de verbos em Português ao indicar nada menos do que noventa e nove verbos envolvidos neste processo de mudança linguística.

Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro relata, em seu artigo, *Gênero e interação conversacional na sala de aula de língua inglesa na universidade*, resultados de uma pesquisa que objetivou investigar *se e como* o gênero dos interlocutores pode contribuir para assimetrias nas interações ocorrentes entre alunas e alunos brasileiros em contexto universitário de sala de aula de conversação em língua estrangeira (inglês). As aulas foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas em níveis macro e micro. Outros instrumentos de coleta de dados foram utilizados, tais como observação, notas de campo, questionários e entrevista final com os estudantes. Para a autora, os resultados oriundos da análise dos dados de sua pesquisa permitem a ampliação de nossa compreensão de como a variável 'gênero' (homem e mulher; masculino e feminino) pode contribuir para as assimetrias nos processos interacionais instaurados nas aulas de conversação, assim como evidenciam aos professores e professoras de língua inglesa, a complexidade em que se procede a relação dessa variável no espaço de sala de aula.

Em seu texto *Ordenação de advérbios qualitativos: reflexões sobre a unidirecionalidade na gramaticalização*, Mário Eduardo Martelotta apresenta uma reflexão acerca da hipótese da unidirecionalidade, associada à teoria da gramaticalização, com base na análise da ordenação do advérbio qualitativo *mal* e dos advérbios qualitativos terminados em *-mente* na fase arcaica da Língua Portuguesa. Demonstra-se que, apesar da forte tendência à estabilidade, houve mudança na polissemia dos vocábulos do português arcaico até os dias de hoje, o que aponta para uma mudança sucessiva, com o surgimento posterior de valores associados normalmente ao fim das trajetórias de gramaticalização.

Em *O Algoritmo de preenchimento nas fronteiras de constituintes*, Maura Alves de Freitas Rocha compara o comportamento dos adjuntos (e adjunções) e dos preenchedores discursivos em fronteiras de constituintes do Português do Brasil, na modalidade oral e escrita, a partir da teoria X-barra e outros princípios que sustentam a Teoria Gerativa. Além disso, adota o modelo teórico proposto por Tarallo e Kato (1989) que postula interface entre Gramática e Teoria da Variação. A análise desenvolvida evidencia que a grande diferença entre língua oral e língua escrita, em

relação ao preenchimento das fronteiras, repousa no percentual de preenchimento nas margens: a língua oral privilegia a margem à esquerda e a língua escrita, a margem à direita. Além disso, a distribuição dos preenchedores mostrou que os adjuntos são os preenchedores que mais ocorrem na língua escrita, ao passo que, na língua oral, ocorrem mais adjuntos e preenchedores discursivos.

Osvaldo Freitas de Jesus em seu ensaio *Leitura e cognição* mostra como leitura e aprendizagem se interrelacionam. Para ele, aprender é arquivar informações novas na memória de longo prazo, incorporando-as às informações já existentes, alargando de maneira distribuída o banco de dados neuronal. Para que as informações tornem-se conhecimentos, elas precisam ser elaboradas e integradas à rede a que pertencerão, inclusive com fácil acesso para eventual reutilização. A leitura, tanto da página de papel como da página eletrônica, é um dos maiores fatores de aprendizagem. Mas ler é muito mais complexo do que parece ao senso comum. Esse texto procura descrever a odisseia neuronal durante a leitura, percorrendo o trajeto desde os deslocamentos óculo-cinéticos até a interpretação final do sentido. Para que o fruto da leitura permaneça na memória, a proteína cinase, ativada por outra proteína, a AMPc, adere ao DNA dentro do soma, o qual comanda o RNA a produzir *proteínas adicionais*, necessárias à formação da circuitaria neuronal duradoura. Para o autor, conhecer melhor o processo da leitura implica melhor conhecer o funcionamento do cérebro, especialmente quanto à formação da memória de longo prazo.

Para Waldenice Moreira Cano em *Descrição e tratamento de unidades léxicas adjetivais especializadas num dicionário escolar de ciências*, o objeto de estudo da Terminologia são as unidades terminológicas que se utilizam nos domínios de especialidade, concebidas como unidades da linguagem natural, que formam parte de uma língua natural e da gramática que descreve cada língua. Além das unidades nominais, o conhecimento especializado pode ser reconhecido e adquirido através de outras unidades transmissoras de conhecimento, como unidades adjetivais, verbais, fraseológicas, paráfrases, unidades recorrentes, entre outras. Neste trabalho é discutida a questão do tratamento e colocação, num dicionário escolar de Ciências, das unidades de significação especializada adjetivais. Foi levado em conta neste estudo o paradigma teórico proposto pela Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), que permite redirecionar o

tratamento de muitos aspectos da Teoria Geral da Terminologia, através de uma perspectiva comunicativa. A TCT trata o conhecimento especializado “in vivo”, isto é, fruto da comunicação especializada real estabelecida entre os interlocutores. Dessa maneira, pode-se postular, do ponto de vista linguístico, que as unidades de significação especializada (USE) ocorrem de maneira natural no discurso e aí podem tomar formas diversas.

Finalmente, Waldenor Barros Moraes Filho, com seu estudo intitulado *O léxico das cores: uma análise contrastiva português/inglês*, analisa o universo léxico das cores, em inglês e em português, a partir da definição preliminar de cor básica, originalmente proposta por Berlin e Kay (1969) e redefinida por Hays *et al.* (1972) como sendo aquela cor mais representativa de pontos focais de tonalidade e luminosidade. As conclusões foram baseadas em um *corpus*, extraído de dicionários bilíngues e monolíngues, composto por aproximadamente três mil entradas em inglês e mil em português, agrupado segundo características semânticas e morfossintáticas em comum. Apesar da proliferação de trabalhos de análises contrastivas na década de 1960, e das críticas com relação, principalmente, ao seu caráter de predição de erros e dificuldades, o autor, em sintonia com os estudos de James (1980), defende uma revitalização das análises contrastivas, uma vez que elas podem contribuir para a teoria da tradução, para reflexões sobre universais linguísticos e para os estudos contrastivos na área da Lexicologia.

Todos os autores deste volume da coleção *Linguística IN FOCUS* são professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, exceto Martelotta que atua na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Esperamos que este primeiro volume da coleção *Linguística IN FOCUS* seja o início de uma frutífera iniciativa para a divulgação científica em nossa área e um canal para a interlocução acadêmica no campo dos estudos linguísticos.

*Os organizadores*

# LEITURA E CRITICIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Célia Assunção Figueiredo

## 1. A leitura e seu aspecto social

Uma primeira dificuldade ao se focalizar a leitura por um prisma crítico se apresenta na própria concepção do que seja leitura crítica. Uma distinção vivenciada, intuitivamente, por mim em práticas pedagógicas anteriores (vide Figueiredo, 1994 a, b) projeta-se no artigo de Clark *et al* (1987), intitulado “Critical Language Awareness” (Conscientização Crítica da Linguagem) que diferencia *conscientização da linguagem* de *conscientização crítica da linguagem*. Esta distinção feita pelos autores ecoa questões epistemológicas levantadas por Paulo Freire e reforça a ideia de que estudos críticos da linguagem podem ser vistos como uma *orientação* aos estudos linguísticos com implicações para várias outras áreas.

Os autores consideram que a escolarização deveria desenvolver uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades de transformá-lo e apontam diferenças entre os dois movimentos da área acima mencionados: conscientização da linguagem e conscientização *crítica* da linguagem, sendo esse último o movimento por eles advogado. Estas diferenças aparecem em termos dos objetivos, motivações, escolarização, linguagem e aprendizagem de cada uma das duas posições.

A crítica aos objetivos e motivações da conscientização da linguagem se deve ao fato de que eles visam integrar o aluno em uma sociedade já constituída, legitimando-a, ao contrário da conscientização crítica da linguagem, que visa emancipar esse aluno socialmente. Tal diferenciação entre as duas correntes identifica a segunda com os postulados freirianos quanto ao caráter dinâmico da leitura. Freire (1981/1994) vê na importância do ato de ler uma implicação contínua de percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido, ou seja, o autor considera que a leitura crítica da

realidade “pode constituir-se num instrumento de *ação* contra práticas hegemônicas” na sociedade (aspas originais do autor, *italico acrescentado*).

Em relação aos outros três aspectos – escolarização, linguagem e aprendizagem – as duas correntes assim se posicionam: enquanto os adeptos de conscientização da linguagem consideram que a escolarização coloca os sujeitos (no caso, crianças) em uma ordem social, os defensores da conscientização crítica da linguagem postulam que esta coloca estes sujeitos para atuar nessa ordem social, bem como para alterá-la. A visão de linguagem que a primeira corrente apresenta é a linguagem que guarda uma ordem “natural” sem referências aos processos sociais que assim a geraram, ao passo que a linha da conscientização crítica da linguagem considera estar a linguagem “naturalizada”, ou seja, cristalizada devido a aspectos sociolinguísticos e ideológicos. Este conceito encontra-se focalizado mais à frente.

Finalmente, a concepção de aprendizagem de línguas, segundo a conscientização da linguagem, é isolada da prática, constituindo-se um componente separado do programa estudado e isso facilita os já citados objetivos de integração social e legitimação da ordem social. A posição da conscientização crítica da linguagem difere: a aprendizagem, o conhecimento, devem estar integrados à prática para que sirvam de base para a emancipação do aprendiz, devendo a conscientização crítica da linguagem ser, a longo prazo, parte integrante do programa de todos os professores de línguas.

O aspecto que considero crucial em qualquer tentativa de operacionalizar os princípios da conscientização crítica da linguagem se relaciona justamente à possibilidade de refletir sobre aspectos importantes da atuação do professor em sala de aula, ou seja, a possibilidade de analisar se este professor não está apenas repetindo o estado de coisas anterior, se há espaço para o aluno fazer realmente a sua leitura e construir seus próprios conceitos. Este posicionamento se associa de perto à potencialidade da educação em contribuir para a reflexão e ação continuadas do aprendiz, visto como cidadão, que tem/terá um papel a desempenhar em um determinado grupo social.

A abordagem para uma educação crítica pode ser considerada como uma tentativa de explorar a relação complexa entre as limitações sociais e a liberdade individual de ação, como aponta Braga (1990), baseando-se em uma concepção não determinista da estrutura social – como vista por

Gramsci (1971, cf. Braga, *op. cit*). O autor enfatiza que o significado social é historicamente produzido nas rupturas e tensões que separam indivíduos e classes sociais da maneira imperativa da sociedade dominante, existindo estes conflitos até mesmo dentro de grupos dominantes.

Essa concepção pode ser relacionada à educação: por compreender também valores políticos e históricos, a educação deveria promover atitudes de resistência contra injustiças sociais, o que coaduna com os aspectos já mencionados da visão freiriana de educação no presente trabalho.

Um ponto importante dessas concepções sobre a educação é que uma pedagogia crítica deveria ter como meta a compreensão, por parte dos alunos, da maneira pela qual a sociedade os tem incorporado e ainda os incorpora ideologicamente em sua lógica e regulamentos.

Contudo, na visão gramsciana, a ideologia pode ser considerada também como uma forma pedagógica crítica para questionar os modos de dominação. Esse aspecto *positivo* contrasta com a consideração mais determinista de outros autores que consideram a ideologia ou ideologias apenas como fonte de dominação social (itálico acrescentado).

Considerando a educação e, mais particularmente, a leitura crítica neste contexto, pode-se postular que a ideologia (nas suas mais diversas formas de expressão como, por exemplo, um texto em língua estrangeira) seja um ponto de partida útil para levantar questões relativas aos interesses sociais e políticos que subjazem muitas pressuposições legitimadas por professores e alunos (vide Arrojo e Rajagopalan, 1991, para uma discussão sobre a escamoteação da ideologia no ensino da leitura).

A conscientização crítica, então, de professores e alunos quanto a essas perspectivas pode implicar em uma reconstrução e, não necessariamente em uma reprodução pura e simples, de práticas sócio-político-educacionais de emancipação.

Em se tratando de leitura crítica, em particular, não se pode evitar a consideração do aspecto social que permeia os usos que escritores e leitores fazem da linguagem por ser esta uma prática social que, como outras, reproduz a sociedade em que vivemos com todas as suas potencialidades e desigualdades. Não obstante, noto que os princípios da conscientização crítica da linguagem não atingem, com a rapidez desejada, a forma pela qual os professores poderiam ser preparados ou mesmo se preparar para assumir esta dimensão no ensino de línguas. Essa lacuna apresenta raízes, muitas vezes, de ordem conceitual.

Se há diversidade quanto à visão de *conscientização*, acima exposta, o mesmo se aplica à noção de *crítica* e de *pensamento crítico*. Wallace (1992a), por exemplo, considera que o pensamento crítico envolve mais que a resposta crítica ao texto em si: envolve uma conscientização crítica, em seu sentido mais amplo, do que seja leitura que, por sua vez, envolve a consideração de aspectos transculturais com relação a quem lê o quê, por que e em quais situações.

Pesquisando a literatura sobre o pensamento crítico na área da leitura, Benesch (1993a) reporta a *não* existência de distinções claras entre pensamento crítico e pensamento cognitivo, sendo esses termos, conseqüentemente, usados de modo permutável. Ainda segundo essa autora, alguns escritores consideram o pensamento crítico como uma (ou mais de uma) habilidade cognitiva ordenada hierarquicamente, chegando a incluir a avaliação dos argumentos do autor, análise e síntese, a lembrança de pontos principais e detalhes e até mesmo uma atividade acadêmica, reduzida ao contexto. Benesch não considera o pensamento crítico simplesmente como pensamento de ordem superior; ao invés disso, ela o considera como uma procura das raízes sociais, históricas e políticas do conhecimento convencional e uma orientação para transformar a aprendizagem e a sociedade.

Algumas pessoas, a autora complementa, argumentam ser este tipo de ensino “político” (aspas originais). Por outro lado, também refletindo concepções de Paulo Freire (Shor e Freire, 1987), Benesch aponta que todos os currículos são *políticos*, seja encorajando ou desencorajando os alunos a questionar o *status quo*. Acrescenta a autora que podemos adotar uma orientação cognitiva, levando os alunos a analisarem, a sintetizarem e a avaliarem tópicos divorciados das origens sociais destes temas ou podemos pedir a eles que investiguem sua experiência e a relação desta com a língua, a política e a história da nova cultura: conforme a visão apresentada aqui, a segunda abordagem é crítica, a primeira não.

Este aspecto político do ensino tem sido abordado por outros autores como Giroux (1987) e Gee (1992), por exemplo. Este último refere-se a movimentos recentes (Whole Language, por exemplo) como movimentos cuja pedagogia contém uma posição política. Como também defende Giroux (*op. cit.*), esta posição política envolve uma reflexão crítica sobre conhecimento, poder, posições sociais e injustiças criadas em relação a raças, etnias, gênero, classe e outras características sociais.

Igualmente se referindo à base de uma abordagem crítica, Moita Lopes (1993) afirma que ela repousa numa perspectiva neo-marxista da sociedade na qual uma visão crítica se relaciona com a conscientização dos tipos de relações sociais baseados em desigualdades (linguísticas, educacionais, raciais, sexuais, entre outras) com as quais se está envolvido, a fim de que se possa controlar as próprias condições e mudar a sociedade. Segundo este autor, isso é o que Freire (1969, cf. Moita Lopes, 1993) representa como *conscientização*. Geralmente, as aulas *tradicionais* de língua estrangeira não têm refletido esse tipo de preocupação.

A esse respeito, Widdowson (1992) apontou uma série de questões problemáticas sobre a natureza do ensino da língua inglesa e o respectivo papel dos professores. Ao distinguir os três tipos gerais de significado pragmático – o primeiro, sendo o uso da linguagem para expressar o significado proposicional (a função da forma na concretização da *referência*); o segundo, sendo o uso da linguagem para expressar o significado ilocucionário (a função da forma na concretização da *força*), e o terceiro, sendo o uso da linguagem para expressar atitude, crença ou valor social (a função da forma na concretização do *efeito*) – o autor lembra que este último é o tipo que apresenta a carga ideológica da linguagem, relacionando-se com o discurso não somente como uma atividade linguística, mas como uma ação social. Ele assinala que é aqui que diferenças e conflitos transculturais tendem a se tornar mais agudos, sendo talvez por esta razão que esse tipo de significado é evitado no ensino de línguas.

Considero esta omissão um elemento alienante no contexto da sala de aula de língua (não só) estrangeira porque distancia o aluno-leitor de práticas sociais *reais*, levando-o, muitas vezes, a apresentar um comportamento conformado e submisso, frontalmente diverso daquele característico de um jovem universitário em formação.

O seguinte questionamento é, ainda, levantado por Widdowson: se nós não engajarmos os alunos em significados sócio-culturais, não estaremos, assim, banalizando a questão? Para que, afinal, os alunos aprendem inglês? Um segundo questionamento decorre do primeiro: ao se abordar a dimensão cultural, qual (quais) cultura(s) estaria(m) aí implícita(s)?

O papel do professor, na visão de Widdowson, é refletir sobre essas questões, interpretá-las, mediá-las, tirar suas próprias conclusões e tomar quaisquer decisões que, fundamentadas, sejam apropriadas às suas

situações de ensino específicas. Finalmente, o autor pergunta se estes professores estão efetivamente preparados para assumir tal papel.

Pode-se tentar compreender melhor esta questão da preparação do professor de línguas estrangeiras no Brasil, como também em outros países, a partir de um breve panorama sobre o posicionamento de instituições, escolares ou não, quanto a alguns aspectos contemporâneos relacionados ao ensino de línguas. É o que apresento a seguir.

## 2. Ensino de línguas e ensino de leitura: um breve panorama

Não há muito publicado<sup>1</sup> a respeito da finalidade da aprendizagem de línguas estrangeiras no país. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, por exemplo, explicitava os macro-objetivos do estudo da língua nacional (Art. 4º, Par. 2º), mas não se pronunciava, no mesmo teor, sobre línguas estrangeiras.

Na LDB (1996), atualmente em vigor, a questão é tratada de forma um tanto genérica com relação ao ensino fundamental e médio no Art. 24 da Seção I do Capítulo II no Título V. Segundo esse artigo, que coloca a língua estrangeira junto ao ensino de artes ou outros componentes curriculares, *classes ou turmas* podem ser organizadas, *com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras*. Já no Art. 26, fica disposto que *na parte diversificada do currículo ocorra a inclusão, de caráter obrigatório, a partir da 5ª série, do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição*. Por sua vez, no ensino médio, há uma maior explicitação quanto à caracterização da língua estrangeira no Art. 36 da Seção IV do mesmo capítulo e título. Este artigo dispõe que *seja incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição*.

Ainda no Brasil, podem ser citados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como uma iniciativa do Ministério da Educação mais diretamente voltada para o discernimento de uma política educacional brasileira em termos de língua estrangeira. Embora comporte ressalvas em alguns de seus aspectos, neste documento há uma postura clara quanto ao foco no ensino da leitura devido, entre outros fatores, às características

---

<sup>1</sup> Vide Leffa (1998/99) para um histórico das línguas estrangeiras no país.

sociais do país, ou seja, a função da língua estrangeira na sociedade: feitas algumas ressalvas pertinentes, *no Brasil (...) somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar LEs (línguas estrangeiras) como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país* (p.20). Além desse fator, outros como objetivos realizáveis, a predominância do uso de uma língua estrangeira voltada para a leitura técnica ou de lazer e em avaliações formais, justificam o *foco na leitura* (p.21).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ressalto, ainda, o posicionamento de que a leitura seja desenvolvida de modo crítico, sendo recomendado que os aspectos de reflexão crítica devem perpassar *todo o desenvolvimento das atividades de leitura* (p.92). Os elaboradores do documento recorrem *ao conceito freiriano de educação e ao desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem como força libertadora, aplicando-o ao ensino de LE* (p.39) para garantir *aos jovens* condições de igualdade no *acesso à informação e a instrumentos indispensáveis de trabalho* (p.38).

Decorrido um ano da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC instituiu o programa “Parâmetros em Ação” por reconhecer que o conteúdo da proposta precisa ser divulgado e tornado acessível aos professores da rede pública (Folha de São Paulo, 01/11/1999). Esta foi uma recomendação enfatizada pelos próprios elaboradores na última parte do documento: a necessidade de investir na formação continuada de professores que já atuam profissionalmente como também naqueles ainda em formação.

Se no Brasil iniciativas governamentais como a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por sua recentidade, no exterior, no entanto, há uma preocupação mais antiga nesse sentido. Nos Estados Unidos, por exemplo, *The Joint National Committee for Languages e The Council for Languages and International Studies* (1984) se manifestaram explicitamente, declarando a sua posição quanto ao ensino de línguas. No entender dessas instituições, a competência linguística e a conscientização cultural do aprendiz são essenciais para a realização responsável e sensível da função internacional dos Estados Unidos.

Este posicionamento está cunhado essencialmente em aspectos políticos, no modo como essas instituições americanas vêem o resultado advindo da educação do indivíduo no país, seja ele americano ou imigrante. Pode-se discordar deste ponto de vista, mas o fato é que as instituições, escolares ou não, existem e fazem reivindicações quanto ao

reflexo da educação na sociedade, pois este nem sempre é muito claro nas mentes daqueles responsáveis pelo processo educacional em nosso país. A política vigente para a preparação de professores, por exemplo, não tem contornos muito nítidos a ponto de nortear a ação educacional e social destes mesmos professores. Talvez em decorrência desta lacuna, a iniciativa recente do Ministério da Educação ao empreender a elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares do ensino fundamental e médio pode vir a se realizar como uma forma de orientação aos docentes em áreas específicas, incluindo também a língua estrangeira, não contemplada dessa forma anteriormente.

Na Inglaterra, algumas instituições e suas respectivas posições são criticadas por Clark *et al* (*op. cit.*) a partir das concepções da conscientização crítica da linguagem anteriormente apresentadas. Os autores se referem ao *National Congress on Languages in Education* (NCLE, 1985) que considerou serem três os principais objetivos relativos ao ensino de línguas na Grã-Bretanha: melhorar as habilidades comunicativas de crianças individualmente; preparar para uma melhor integração social, e coordenar mais claramente o trabalho com a linguagem nas escolas, em nível local e nacional.

Uma segunda instituição britânica analisada pelos autores é o *Committee for Linguistics in Education* (CLIE, 1984) que, a exemplo do NCLE, também pretende estudar a língua em uso. O que ocorre, no entanto, é que ambas ainda se preocupam muito com o estudo de formas linguísticas per si e o modo como a linguagem funciona. Esta última observação também se aplica a Hawkins (1984), considerado como liberal em relação às funções da escola; ele justifica o ensino da língua-padrão (no caso, o inglês) como um *aprendizado da autonomia* visto como *vital para a democracia* (p.65).

Ao se referir ao movimento de Conscientização da Linguagem na Grã-Bretanha, Harvey (1988) cita Hawkins para reivindicar que precisamos de uma elevada conscientização por vários motivos: precisamos ser capazes de descobrir a linguagem usada para depreciar ou degradar, para detectar a fala com duplo sentido dos políticos, os eufemismos da corrida armamentista e a bajulação sutil do mundo da propaganda. Ele acrescenta ainda que quanto mais conscientes as pessoas se tornarem a respeito da maneira como a linguagem nos afeta em quase tudo que fazemos, mais fácil será abordar questões básicas e realistas como o letramento,

a tolerância, o desempenho e a propriedade. Finalmente, Harvey avalia que, em seu país, programas como o da *Open University* e o ensino, bem como as publicações de *The Inner London Education Authority* e *The Plain English Campaign* estão produzindo um efeito gradual na conscientização.

O que Harvey não discute, porém, é a questão da ação do indivíduo consciente na sociedade em que vive, ou seja, a mudança que a conscientização pode provocar nesse indivíduo, e conseqüentemente na sociedade, a ponto de fazê-lo desejar agir diferentemente. A diferenciação anteriormente feita por Clark *et al* (*op. cit.*) *entre conscientização crítica da linguagem e conscientização da linguagem* posiciona as colocações de Harvey nesse último movimento, explicando, assim, a perspectiva por ele adotada, ou seja, a de apenas legitimar o *status quo* educacional.

Para Pennycook (1989), é importante que consideremos os papéis sociais e políticos que desempenhamos e as implicações sociais e políticas dos paradigmas que informam o nosso trabalho. Assim, considerando a presente situação da educação em geral no Brasil e, em particular, o ensino de línguas estrangeiras, podemos nós, professores de uma língua estrangeira (e não de segunda língua em uma situação de imersão), sustentarmos uma posição a-política? Podemos pensar em educação como um aspecto da vida de um indivíduo completamente divorciado de sua vida real? Podemos pensar no ensino de uma língua estrangeira como uma atividade neutra que *não* produz nenhuma mudança em sua visão e atuação no mundo?

A meu ver, a prática do magistério não se constitui em um mundo independente onde alunos e professores possam se esconder. Nossa posição política, mesmo não explicitamente colocada, pode nos revelar até mesmo em atividades rotineiras em sala de aula como a seleção de tópicos ou de textos para as aulas de leitura, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Outras questões convergem à minha preocupação com a maneira ou as maneiras pelas quais a leitura vem a ser percebida e conduzida em sala de aula pelo professor. Se, por um lado, a grande procura de cursos de leitura em inglês por parte de estudantes universitários provocou mudanças estratégicas nos departamentos de universidades e outras instituições que os têm oferecido, por outro, é mister reconhecer que a adaptação ou elaboração de novos materiais didáticos, a preparação de professores, a reformulação de visões sobre leitura e abordagens de

ensino foram certamente alguns tópicos repensados à luz de tal demanda com a finalidade de produzir bons resultados.

Normalmente, esses resultados são representações numéricas de dados que podem ser dispostos em gráficos e tabelas. Mas e quanto a outros aspectos não claramente mensuráveis como a conscientização crítica do aluno ao ler e a adequação do professor a esse aspecto no ensino médio e/ou superior?

Além disso, como se explica a existência de evasão em tais cursos se a necessidade de melhorar a leitura é clara e urgente para o aluno? Muitas vezes, o que é desenvolvido em sala de aula pelo próprio professor reflete uma relação inadequada com aquilo que o aluno desempenha ou desempenhará fora e mesmo dentro do âmbito acadêmico. Esta questão aponta para a dificuldade ou falta de preparação do professor para lidar com a leitura, neste contexto, na sala de aula.

Em geral, o aluno de cursos de graduação em Letras ou similares não costuma receber orientação específica voltada para o ensino da leitura, embora seja este o componente a que seus futuros alunos mais estarão expostos em sala. Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as aulas de língua estrangeira do ensino fundamental e médio costumam ser, em sua grande maioria, voltadas para a leitura e ministradas em português.

Não obstante, a leitura em língua estrangeira é vista como uma atividade “não-problemática”, nas palavras de Wallace (1992a): os textos nos livros didáticos não apresentam conflitos de qualquer natureza e quase não há o que ser questionado. Ressalto que, na aula, então, o aluno pode fazer o jogo do professor ou da instituição: lê para responder perguntas e não, necessariamente, para aprender a ler, aprender a língua, sobre a língua, sobre o povo ou os povos que falam essa língua estrangeira.

Considero urgente um questionamento deste papel imposto ao aluno-leitor: de mero “respondedor” de perguntas, não poderia ele adotar uma função mais ativa em sua leitura, ou seja, a de um bom “perguntador”? Entendo por um aluno “respondedor” aquele que se limita a ler para responder às perguntas tradicionais propostas após o texto pelo livro didático ou pelo professor, enquanto que, por “perguntador”, entendo aquele leitor que aborda o texto dinamicamente, levantando perguntas e questionamentos antes, durante e após a leitura.

Lembro ainda um outro aspecto. Muitas vezes, a abordagem adotada em sala é a assim chamada, pelo professor, de *comunicativa*, mas a exploração

do texto ainda continua a ser pretexto para gramatiquice já que a escolha da passagem a ser lida tem como critério, muitas vezes inconsciente, a frequência de um determinado item gramatical ou lexical. Menezes de Souza (1991) bem ilustra essa situação com a menção à ‘aula de música’ que ecoa a visão bakhtiniana da sala de aula (aspas originais do autor).

Por diversas razões, como na ‘aula de música’, o aluno raramente é consultado sobre o assunto que gostaria de ler, o que ele lê fora da escola ou como ele faz esta leitura. Referências ou comparações entre aspectos culturais, através de textos, não são frequentes ou são vistas como “curiosidades”. Para este aluno, o significado do texto, sua “mensagem”, ainda está em poder da palavra impressa. No entanto, mesmo publicações científicas como *Nature*, *Cadernos de Saúde Pública* e *Science* (Folha de São Paulo, 27/03/1994) admitem “imprecisões”, “problemas”, “inconsistências” em seus relatórios de pesquisas (aspas acrescentadas). A ciência, em sua expressão escrita, pode não ser tão precisa assim (Coracini, 1991). Faz-se necessário abordar este aspecto de forma mais sistemática na escolha de textos, no desenvolvimento de leitura crítica, em cursos de preparação de professores, entre outros.

Mesmo atividades de livros didáticos voltadas para o ensino da leitura em inglês no ensino fundamental, primordialmente, costumam privilegiar perguntas de conteúdo (*product questions*), de gramática, de vocabulário ... em detrimento às perguntas processuais, relativas à construção de sentido para a compreensão da leitura em si, ignorando, assim, o perfil do aluno, sua preparação ou possíveis contribuições para a aprendizagem dele advindas.

Ressalvo, porém, que o que é feito em aulas de leitura com denominações diversas, como análise textual (ou análise linguística, estudos linguísticos, exercícios estruturais e até estudo de “gramática”) poderia vir a ser considerado como a utilização de aspectos formais da linguagem enquanto um meio, ou seja, *input* linguístico visto como um meio para se chegar a um fim e não um fim em si mesmo. Por este prisma, a “conscientização linguística” pode contribuir como um recurso extra para o professor desenvolver a conscientização crítica da linguagem através da leitura.

O que acontece é que, em muitas aulas de língua estrangeira, é costume o aluno aprender a língua estrangeira em uma espécie de vácuo, com pouco ou nenhum questionamento propiciado pelo professor, porque a sua formação raramente o prepara para tal. Esta lacuna pode ser creditada ao fato de que, geralmente, nos programas de formação

de professores, grande é a preocupação com o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz na língua-alvo. Apesar disso e talvez devido a isso, esta competência geralmente é vista como asséptica (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991), dissociada do contexto e de fatores sociais e, conseqüentemente, desvinculada da vida real desse aprendiz.

Parece que nestes programas, toma-se como pressuposto a crença de que os alunos-professores já são *naturalmente* professores de leitura, talvez por terem sido alfabetizados em língua materna e por terem aprendido uma língua estrangeira. No caso de proficiência em leitura, esta questão tem se apresentado, a meu ver, como uma atividade mais passiva, não crítica, onde se privilegia o desenvolvimento da análise de aspectos linguísticos do texto.

A *vida real* acima mencionada é comumente referida na escola como o *mundo lá fora*, sugerindo uma dicotomia *vida real x escola*. Esta dicotomia, a meu ver, não se sustenta por ser a escola também um contexto *social* onde o aprendiz está inserido por um longo período de sua vida. A escola, enquanto instituição, é ideologicamente constituída como qualquer outra instituição social, refletindo, portanto, a sociedade que a concebeu (Bourdieu, 1991; Althusser, 1989). Assim, também ela é um dos elementos do *mundo lá fora* do aprendiz e não algo encapsulado e imutável.

Quanto a isso, Saville-Troike (1996) chama a atenção para a questão do contexto onde os alunos aprendem a língua estrangeira. Aqueles que a estudam no ambiente de sua língua materna e têm poucas oportunidades de interagirem com outros falantes podem conservar o aprendizado da língua estrangeira como um exercício acadêmico, isto é, como algo isolado de sua vivência. Por isso mesmo, argumento que a preparação do professor, principalmente a do futuro professor, deveria contemplar esses aspectos, desde o seu início, em sua essência e não considerá-los, como é a prática comum, como um anexo à formação convencional, tradicional da grande maioria dos Cursos de Letras.

Widdowson (1990) alega que propostas para mudanças gerais no currículo ou em técnicas pedagógicas específicas carecem de significado efetivo quando não consideram questões básicas sobre o ensino de línguas – visto pelo autor como um empreendimento profissional. Estas questões são por ele assim colocadas: o que o processo de ensino realmente envolve? O que os professores precisam conhecer de teoria e quais procedimentos precisam empregar na prática para transformar

este conhecimento em uma ação efetiva? Como podem eles aprender com a experiência? Tais perguntas dizem respeito à educação dos professores e seu status como profissionais.

As propostas, visando as mudanças acima referidas, devem, no entender do autor, ser mediadas por professores e essa mediação pressupõe um grau de conscientização e conhecimento que somente uma educação eficaz e contínua do docente pode proporcionar. Por outro lado, a afirmação do *status* profissional do ensino deve ser apoiada por um compromisso em relação aos padrões do profissionalismo por parte dos professores, padrões estes que dependem de um processo contínuo de auto-educação através da avaliação da prática em relação à teoria.

Muitos programas de preparação de professores de línguas carecem ainda de outros elementos indispensáveis a uma formação mais crítica e consciente. Um exemplo é dado por Pennycook (1995): os professores de língua inglesa têm sido pouco informados quanto às implicações culturais e políticas da expansão desta língua no mundo, e, acrescento, conseqüentemente, podem não conscientizar seus alunos a esse respeito. Interesses de ordem diversa de metas educacionais, sejam econômicos ou de preservação da hegemonia existente, exercem uma poderosa influência nos rumos do ensino de línguas, completa Pennycook.

Outro exemplo é o fator cultural que raramente é levado em consideração nos programas de cursos de leitura em língua estrangeira, como mostram os resultados da pesquisa de Barata (1999). Nem sempre são os alunos consultados quanto a sua preferência de tipos de textos ou assuntos a serem abordados em aula; o material didático, em geral, não é negociado com o leitor-alvo, e, tampouco, o *background* desse leitor costuma ser considerado quando da preparação e execução do programa.

Características do livro didático, elementos ideológicos nele presentes (Francis, 1995) ou mesmo o fato de o livro ser, muitas vezes, importado agrava essa situação. A cultura estrangeira, em suas várias manifestações, costuma ser apenas transmitida ao aluno sem grandes discussões ou questionamentos: em geral, os livros importados não costumam polemizar ou trazer referências a outras culturas e tampouco exibem uma política editorial que leva aspectos culturais, nacionais ou regionais, em consideração ao veicular informações através dos textos. O professor raramente está preparado para atuar como um elo entre as duas culturas – a nacional, vivenciada pelo aluno e a estrangeira, trazida via livro-texto nesta língua.

Este tópico acha-se contemplado em Kleiman, Cavalcanti e Bortoni (1993) que focalizam a língua materna: as colocações feitas reforçam a necessidade de investir na formação do professor e repensar os aspectos culturais da pedagogia adotada na escola. Uma perspectiva crítica no ensino de línguas pode diminuir a incongruência apontada pelas autoras entre a cultura da escola e a cultura de classes não-privilegiadas bem como, posso acrescentar, a cultura de *aprendizagem* daqueles colocados à margem da prática educacional (estigmatizados como leitores “incapazes / deficientes / não-críticos”) mesmo pertencendo a uma classe um pouco mais privilegiada.

Esta situação passa a mostrar sua face dramática quando os alunos universitários em questão são aqueles frequentando Cursos de Letras, ou seja, cursos de formação de *professores*: se há preocupação com o fato de que alunos deste nível têm noções equivocadas sobre o processo da leitura e lêem de modo acrítico, o que se pode dizer das consequências de serem estes os futuros profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da compreensão de leitura no ensino fundamental e médio?

Focalizando professores de língua materna do ensino fundamental, Cavalcanti (1993) aborda esse aspecto: o professor com uma formação sem envolvimento reflexivo acaba por replicar o “dando tudo pronto” na formação de seus alunos, tornando-se responsável “pelos leitores de amanhã reagirem negativamente à leitura”. Essa situação seria “decorrente de uma rotinização de condições de trabalho dos professores atuantes, no mínimo, questionáveis”. O trabalho com o texto a ser lido em aula por esses professores, conforme aponta a autora, recai daí na exploração do tema como busca de uma “mensagem moral”, dentro de uma única leitura possível.

Entre outras dificuldades no preparo e na condução de uma aula de língua estrangeira, Almeida Filho (1993) aponta a formação precária do professor. Esta pode ser menos que profissional, oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e que não tem compromisso de excelência com ninguém. Nesse caso, alerta o autor, não resta alternativa ao mestre senão obedecer a todos os passos programados pelo rígido livro didático.

Em outro trabalho, Almeida Filho (1999) advoga uma inter-relação entre teoria e prática nos três tipos de competências – a linguístico-comunicativa, a aplicada e a profissional – que considera necessários para um trabalho adequado na formação de professores de língua estrangeira.

Mesmo uma rápida análise do currículo específico de cursos de licenciatura pode nos indicar problemas na consideração destas três competências na formação do professor. Um deles diz respeito ao fato de os conteúdos serem tratados de forma isolada, autônoma, sem qualquer convergência interdisciplinar. As disciplinas pedagógicas, por exemplo, costumam estar completamente dissociadas do ensino de línguas estrangeiras. Outras disciplinas, como Psicologia da Aprendizagem e similares, frequentemente apresentam o conteúdo sob a ótica da Psicologia em si, não o transferindo ou relacionando, por exemplo, com a Psicolinguística, com a Linguística Aplicada nem tampouco com conteúdos de base filosófica que contemplem as futuras práticas sociais dos aprendizes.

Além disso, os alunos-professores se inserem no *mundo do magistério* apenas nos últimos períodos do curso quando frequentam Prática de Ensino (Cavalcanti e Moita Lopes, *op. cit.*). Só então preocupam-se eles com o que ensinar e como ensinar, parecendo ter passado praticamente todo o curso sem perceber que o mesmo estaria, ou pelo menos deveria estar, preparando-os, como num crescendo, para o exercício da profissão; mesmo durante o Estágio Supervisionado, regendo classes, alunos-professores costumam se referir à sua prática com o ensino como algo que ocorrerá pós-curso somente.

Um fator também agravante quanto à preparação do professor é que, ao iniciar sua *prática real* em uma escola, ele costuma adotar o programa, o material didático, a metodologia e o sistema de avaliação da instituição ou mesmo dos outros professores, devido a sua pouca experiência ou até por receio de ir contra o *status quo*. Ora, assim fazendo, esse professor estará apagando grande parte daquilo que ele próprio pode ter construído a respeito da relação entre prática e teoria por meio de sua interação com o curso universitário que frequentou (vide Bertoldo, 2003 para uma discussão sobre tal dicotomia). Em outras palavras, o profissional ainda no início de sua vida profissional pode se acomodar, se retrair quando deveria, nas palavras de Richards e Lockhart (1994), tomar suas decisões, planejar e agir segundo uma perspectiva de ensino baseado na reflexão que, por sua vez, está intimamente ligada à auto-avaliação crítica.

Uma concepção recorrente na adoção de determinado material didático que, por sua vez reflete um também determinado currículo, é a de que os aspectos linguísticos da língua estrangeira ensinada derivam da

língua-padrão (no caso, a língua inglesa). O referencial é a língua falada ou escrita dentro de normas previamente estabelecidas e aceitas por indivíduos de uma certa classe social. A associação à visão da *linguagem* como instrumento de *poder* é inevitável.

Neste sentido, Bourne (1988) argumenta que a ‘naturalização’ da língua-padrão como a língua-alvo é uma maneira de evitar questões desconfortáveis trazidas pela crescente conscientização da diversidade linguística que está ameaçando a hegemonia, há muito existente, de uma língua nacional e única (aspas originais da autora). Hoje, podemos perceber isso acontecendo na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e em outros países passando por rápidas mudanças sociais como a França e o Canadá. Estas são questões sobre o relacionamento entre linguagem e poder e, como Fairclough (1989) nos lembra, tal relacionamento não é, frequentemente, tido como óbvio. Conforme exposto anteriormente, um dos objetivos da conscientização crítica da linguagem é justamente questionar e oferecer condições ao aprendiz de mudar este estado de coisas.

Observo que, no caso das línguas estrangeiras, o foco atualmente recai sobre a língua inglesa. Alicerçado pela situação econômica e política dos Estados Unidos, principalmente, o inglês se configura, já a algum tempo, como uma língua hegemônica. Utilizada internacionalmente com propósitos diversos, a língua inglesa hoje se sobrepõe à outras línguas estrangeiras no mercado de ensino de línguas (como nota Pennycook, 1995), substitui a língua nacional em publicações científicas (no caso, o alemão, em publicações na área médica na própria Alemanha, conforme Swales, 1998) como também ocupa, hoje, o lugar de outra língua estrangeira tradicionalmente utilizada pelo corpo diplomático brasileiro (no caso, o francês em exames de admissão para o Itamaraty, em Brasília) para citar alguns exemplos. Acredito que, trazendo mudanças sociais, tais alterações não podem passar despercebidas para quem ensina e aprende qualquer língua estrangeira.

A esse respeito, Benesch (1993b) explica que o conceito de educação crítica se opõe à visão segundo a qual o conhecimento e o mundo são fixos e bons da maneira como estão, sem qualquer função para os aprendizes desempenharem que os faça também se transformarem. A educação crítica é suscetível ao rótulo de ideológica porque anuncia a sua intenção de examinar criticamente o conhecimento canônico e as atuais condições sociais, visando uma mudança social efetiva.

Uma sociedade dinâmica é, no entender de Bourne (op. cit), consciente de mudanças, de variação; contudo, mudança causa incerteza e ansiedade, podendo esta mesma conscientização provocar um desejo de ordem. Este efeito pode vir a defender a estabilização da língua e mascarar a mudança como um mero ‘desvio’ (aspas originais da autora). Nenhum currículo para o ensino de línguas difere de outro, explícita ou implicitamente, ao englobar uma seleção específica de cultura, seja de forma ou de conteúdo. Esta seleção dependerá do que é considerado como a finalidade da educação por aqueles que controlam o currículo.

Para os alunos, conclui Bourne, uma conscientização crítica das ações mutáveis da ordem social e acesso a uma vasta extensão de textos literários em busca de seus significados e formas seria mais importante do que um alto investimento na tentativa de se adequar a ‘padrões’ cujo propósito último, afinal de contas, é excluir (aspas originais da autora). Nessa linha, Moita Lopes (1993) argumenta que se na Inglaterra e em outros países do Primeiro Mundo a subjugação está implicitamente colocada através do discurso, em países do Terceiro Mundo isso acontece de maneira explícita, inclusive através das práticas discursivas dos países do hemisfério norte em relação aos do hemisfério sul.

Neste ponto, um estudo sobre crenças de professores e a sua construção de conhecimento através do uso de metáforas (Marchant, 1993) chama a atenção para a força que a “naturalização” da linguagem pode exercer em professores já experientes. Neste estudo, aparece a ideia de que metáforas utilizadas por docentes não são simples comparações: elas são interpretações, análises e avaliações; elas são ainda a parte do conhecimento internalizado que um indivíduo usa para entender seu mundo. Marchant se refere a outro estudo (Tobin *et al.*, 1990) no qual se descobriu que metáforas influenciam o modo como professores pensam e falam sobre o ensino.

Como se interpreta e se compara este estudo das metáforas? Para responder a uma colocação deste teor, o autor recorre a Fairclough (1985) que sugeriu estarem as ações sociais aglutinadas em instituições, como as escolas, sendo identificáveis e interpretáveis dentro destes contextos. Em um exemplo citado por Marchant, um professor não só se vê como um *ditador*, mas também usa uma metáfora para se referir a seus alunos, como robôs, consistente com a que utilizou para si próprio! (itálico acrescentado).

Penso que o modo como este professor se auto-avalia, como um ditador, pode estar refletindo a imagem de um docente que tudo decide em sala de aula, impondo a seus alunos, meros robôs, a condução do processo ensino-aprendizagem sem qualquer margem de participação ou de negociação. A figura de um *ditador* sugere ideias como autoritarismo, poder, dominação, concepções cristalizadas, enquanto que *robôs* lembram autômatos, pessoas que agem sem refletir. As duas figuras contrariam, a meu ver, o conceito contemporâneo de educação que não prescinde da participação ativa do aprendiz e não prevê, para o professor, uma posição ditatorial.

A importância de se pesquisar este efeito da participação do aluno aparece no estudo de Cutrim (1999) que visou o desenvolvimento da autonomia do aprendiz no que diz respeito à sua formação crítica. Em outro estudo, o de Tavares (1993), a importância desta participação é demonstrada no uso da introspecção no ensino da leitura através da elicitação de processos metacognitivos do leitor. Embora não incluísse aspectos voltados para a leitura crítica como objetivo de pesquisa, a sua proposta visou desenvolver nos aprendizes a consciência sobre seus próprios processos cognitivos, sua habilidade em monitorar a compreensão e lidar com possíveis dificuldades.

Ora, cada leitor desenvolve, menos ou mais, a sua própria maneira de ler. Isso não quer dizer que ele tenha consciência do processo ou que ele esteja preparado para “trabalhar” dificuldades futuras, principalmente na ausência do professor. Este ponto é abordado por Tavares: como mencionado no parágrafo acima, o aprendiz pode aprender a lidar com possíveis dificuldades e isso significa muito para qualquer leitor. Por que? Porque ele pode aprender a transferir “comportamentos” bem sucedidos na leitura de um tipo de texto para outro, da língua materna para a língua estrangeira; pode internalizar uma postura crítica de leitura do texto e também de seu desempenho, satisfatório ou não, face a este texto, e, principalmente, pode decidir *quando* modificar sua abordagem a um texto que lhe pareça particularmente difícil.

Ressalto a importância dessas decisões por parte do leitor-aprendiz já que práticas linguísticas tendem a refletir relações assimétricas de poder na sociedade, sendo importante frisar a necessidade de se buscar meios para o desvelamento e a alteração de tais relações através de uma ação reflexivizada desse leitor. Aspectos específicos da concepção de leitura como um evento social, apresentados a seguir, podem contribuir para esse desvelar.

### 3. A leitura como evento social

Não mais se aceita a visão tradicional de leitura, pela qual se garantia ao texto (Cavalcanti, 1992), focalizado como um objeto determinado, uma interpretação única e correta sem espaço para a subjetividade do leitor. Considerada por muito tempo apenas como um veículo para o ensino de línguas (Silberstein, 1987; Grabe, 1991), a leitura não teve espaço próprio nos tempos do audiolingualismo (Fries, 1962); vista como decodificação mecânica da escrita, ela era exercitada pela formação de hábitos através de exercícios orais intensivos, de indução de respostas automáticas, focalizando, primordialmente, o texto.

Com o advento da visão da leitura como um processo psicolinguístico (Goodman, 1971; Smith, 1978), passou-se a conceber a leitura como uma maneira singular de processar informações ao invés de simplesmente decodificá-las. Os textos passaram a ser explorados de forma mais global, levando em conta estratégias próprias do leitor, aspectos discursivos e convenções retóricas, com o foco centrado, agora, no leitor.

Por sua vez, já na década de 80, as abordagens interativas, baseadas na noção de esquemas (Rumelhart, 1977), postulam ser o significado construído através da interação entre o texto e o leitor (Cavalcanti, 1983), desenvolvendo atividades de leitura que visam a ativação e a utilização do conhecimento prévio do leitor a respeito do assunto a ser lido.

Atualmente, aspectos sociais são considerados essenciais ao se focalizar a leitura: na abordagem sócio-interacional, o leitor e o escritor, os participantes em busca de significado em uma interação comunicativa, estão posicionados social, política, cultural e historicamente (Moita Lopes, 1996). Os textos são, assim, contextualizados para serem lidos segundo uma perspectiva social, crítica. Por ter tentado pautar a minha atuação em sala de aula, ao longo de minha experiência profissional, por parâmetros que estejam ou estivessem sintonizados com práticas sociais coerentes, acredito na importância de o leitor situar a leitura socialmente, estudá-la e praticá-la nesse contexto.

Em uma rápida retrospectiva teórica sobre a leitura, Bloome (1992) declara que a leitura e a escrita eram, até pouco tempo atrás, consideradas por estudiosos americanos da área como habilidades cognitivas e linguísticas que precisavam ser ensinadas e aprendidas. Devo acrescentar que essa era e, em muitos casos ainda é, também a posição de muitos pesquisadores

e professores brasileiros bem como de outras nacionalidades a respeito da leitura, o que pode demonstrar que os diferentes paradigmas pelos quais os profissionais pautam a sua ação ocorrem paralelamente às ideias contemporâneas sendo desenvolvidas nessa área.

Contudo, conforme aponta Bloome, tornou-se muito difícil manter essa visão da leitura e da escrita. A imagem de um leitor isolado e um texto como sendo leitura não se ajusta à realidade de como as pessoas se envolvem ou usam textos. Especialmente em ambientes educacionais, com frequência há diversas pessoas e diversos textos interagindo simultaneamente uns com os outros. Quando isso acontece, surgem questões sobre a natureza das interações sociais entre as pessoas e sobre como elas negociam significado para o texto e para o que elas estão fazendo. Estas questões desafiam tanto a noção da leitura e da escrita como um conjunto de habilidades linguístico-cognitivas como também a noção de comunicação entre um autor e um leitor, sugerindo que a leitura e a escrita são melhor consideradas como eventos ou atividades sociais e culturais experienciadas materialmente.

Ao decidir sobre os parâmetros que direcionariam uma investigação por mim realizada (Figueiredo, 2000), considerei válidas as posições de Bloome sobre essas questões por estarmos hoje vendo com mais clareza a importância do estudo de interações sociais no âmbito escolar. Em língua estrangeira, principalmente, entram ainda outros elementos importantes como a construção de novas visões e a consequente formação de valores do aluno a esse respeito.

*Eventos construídos pelas pessoas para fazerem algo para os outros e para si próprios:* assim Bloome concebe a leitura e a escrita (itálico original do autor). Essa ação em âmbito social e cultural inclui o posicionamento de cada um e de si mesmos tanto de um modo específico como também em um nível mais geral, em termos de gênero, classe e grupo étnico-racial; Bloome cita autores de áreas diversas como Gilbert (1991), Everhart (1983) e Heath (1983), entre outros, para corroborar essa concepção.

Pesquisas nas áreas da sociolinguística, da etnografia da comunicação, da interação face a face e do desenvolvimento da linguagem da criança são também citadas pelo autor como base da discussão da leitura como um processo social. Em seu trabalho, Bloome justifica a necessidade de se discutir a visão da leitura como um processo social. Esta

necessidade se baseia na ampla definição de leitura como sendo mais que apenas um veículo de transmissão de ideias entre um autor e um leitor.

Essa visão presume que há mais significado na leitura do que apenas as ideias expressas por um autor ou recebidas por um leitor pela via impressa e que as pessoas se engajam na leitura por outras razões que apenas a recepção das ideias de um autor. Considerando os resultados de pesquisas no campo da leitura, Bloome, em particular, desempenha um papel relevante neste *spectrum*. Por sua vez, o autor lista vários estudos como Key (1980), Bloome (1980), Cazden (1981) e Scollon e Scollon (1982) como tendo apontado também que muitos eventos de leitura podem não se assemelhar às configurações tradicionais desta.

Além desse último aspecto, Bloome aborda dois outros também importantes. Um diz respeito aos efeitos sociais da leitura tanto em questões macroestruturais como também em níveis menores. Goody (1968, 1977) e Ong (1977) são citados no primeiro caso como tendo sugerido que a leitura e a escrita produziram avanços na sociedade, permitindo o desenvolvimento do pensamento abstrato e de instituições burocráticas modernas. Não obstante, observo ser essa posição contestada por vários autores (vide Street, 1984 e 1993, à frente) já que ela implica em questões sociais complexas que, entre outros fatores, levam à crença ou ao mito de que o letramento, por si só, tudo pode explicar ou resolver.

Por outro lado, em questões microestruturais, Labov (1969), Robin (1969) e Bloome (1981) são mencionados por Bloome como tendo apontado que o conhecimento da leitura por certas pessoas pode ter funções outras que a leitura em si, isto é, que seus efeitos sociais podem também ser vistos ao nível de interação face a face. Nesse caso, Bloome cita como os componentes de uma gangue de adolescentes do sexo masculino do Harlem negavam a condição de integrante da gangue àqueles que sabiam ler bem.

Sobre esse último aspecto, abro aqui um parêntese para mencionar um componente da pesquisa de Heath (1983), ou seja, a relação entre a educação prévia do indivíduo e o seu desempenho posterior na escola. Essa autora aborda a questão do letramento em três diferentes comunidades americanas e explicita a natureza do sucesso ou fracasso escolar a partir das concepções dessas comunidades sobre linguagem e cultura. As práticas pedagógicas estudadas por Heath eram familiares às crianças da classe mais privilegiada antes de sua entrada na escola, isto é, essas

crianças tinham aprendido, em casa, o que seria depois a infra-estrutura das práticas pedagógicas e suposições culturais da escola, tais como: o uso em si da linguagem “apropriada”, os padrões desse uso, estilos esperados nas narrações, a maneira de agir, de pensar e a expressão falada/escrita desse pensamento, entre outros.

Tais descobertas refletem as ideias de Bourdieu e Passeron (1977/1990), Gee (1990) e Fairclough (1992 a, b) que sustentam serem os parâmetros educacionais estabelecidos e mantidos segundo a ideologia das classes dominantes através de práticas pedagógicas familiares a essas classes, estando, então, daí excluídas as comunidades menos privilegiadas, como a primeira e a segunda estudadas por Heath.

Fechando, então, o parêntese acima aberto, retomo o terceiro aspecto relevante na visão de leitura como um processo social de Bloome: este se refere ao relacionamento da maneira como os eventos de leitura são construídos e as habilidades cognitivas que as pessoas aprendem através de sua participação nesses eventos. Estas habilidades podem diferir em duas pessoas que foram expostas a diferentes eventos de letramento. O trabalho de Scribner e Cole (1981) é mencionado para exemplificar como as habilidades cognitivas aprendidas como um resultado do letramento estavam associadas à natureza do letramento em uso.

Bloome não nega que a leitura seja um instrumento que as pessoas utilizam para extrair as ideias de um autor, mas, ao mesmo tempo, afirma que a leitura é também um instrumento que as pessoas utilizam para alcançar outras metas. À medida que as pessoas utilizam a leitura (e à medida que elas aprendem a utilizá-la) para alcançar uma variedade de metas, a leitura, como qualquer instrumento, molda, de um forma poderosa e sutil, a natureza de suas vidas.

Nessa linha, Street (1993) argumenta que o modelo ideológico de letramento (diferente do modelo autônomo que se distancia do contexto social) não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas procura entendê-los por estarem inseridos em conjuntos culturais e em estruturas de poder. Assim as concepções de leitura e escrita dependem do contexto de uma dada sociedade, concepções estas de caráter ideológico, não neutras ou isoladas (Freire, 1981/1994, Fairclough, 1989).

Street (1984) aponta ainda que, como um processo social, o letramento está intrinsecamente ligado a um determinado contexto que

responde pela estratificação social vigente que pode ser evidenciada, por exemplo, na investigação de Heath já mencionada. O letramento, considerado por Kleiman (1990) como o impacto social da escrita, pode apresentar elementos comuns na sala de aula bem como no contexto fora da escola como na família ou no grupo social. Esse fator é consequência do aspecto reprodutivo da sociedade como um todo, refletindo em sua política educacional, no enfoque dado aos cursos de formação de professores e até no uso de determinado material didático.

Considerando, por conseguinte, a leitura como um processo social, podemos fazer uma ampla gama de perguntas sobre a sua função ao moldar as vidas das pessoas. Tais possibilidades de questionamento podem ser motivo de várias pesquisas conduzidas de modo a compreendermos, por exemplo, concepções de leitores-aprendizes sobre a leitura crítica em si, a visão de si mesmos como leitores e as implicações desses conceitos ao iniciarem a sua prática pedagógica (vide Figueiredo, 2000).

Continuando ainda o foco nesse conceito de leitura como processo social, Bloome (1983) apresenta três construtos teóricos. No primeiro, focaliza *a construção de eventos de leitura* através de um processo de interação social; no segundo, destaca *a construção do significado* de um evento de leitura através de interação social e, no terceiro, afirma que *o significado de um evento de leitura é, ao mesmo tempo, específico à situação e também geral* (itálicos acrescentados). Esses três construtos são, a seguir, apresentados.

No primeiro, ao focalizar a construção de eventos de leitura através de um processo de interação social, o autor se apoia em pesquisadores como Gumperz (1976) e Hymes (1974) para afirmar que eventos de leitura são construídos pelos participantes em interação face a face e que essa visão de leitura pode ser considerada como “construtivista” já que o evento de leitura é construído pelos participantes à medida que eles interagem entre si (aspas originais do autor). A implicação de tal visão em pesquisas na área seria a inclusão da consideração.

Tendo em vista os eventos de leitura, uma visão construtivista sugere que os participantes constróem o significado que o texto terá e constróem, também, as maneiras de pensar sobre o texto, maneiras para orientá-los em relação aos outros participantes, maneiras de distribuir recompensas sociais, psicológicas e físicas (como *status*, elogios e doces) e maneiras de pensar sobre o mundo associado à leitura. Ou seja, é através

da interação entre os participantes e da interação deles com o material impresso é que o significado é determinado.

Ao destacar o segundo construto teórico, aquele em que a construção do significado de um evento de leitura acontece através da interação social, o autor lança mão do postulado de Gumperz (1982) sobre pistas de contextualização e dos conceitos de contexto de um evento propostos por Erickson e Shultz (1977/1981) para sugerir que a natureza de um contexto envolve a interação dos participantes na medida em que os contextos servem como um meio para interpretar os sinais comunicativos de outros, servem como um meio para sinalizar significado, servem como um meio de estabelecer “quem somos nós e o que estamos fazendo” e são construídos através da interação dos participantes, estando continuamente em evolução durante o evento (aspas originais do autor).

Sugerindo uma espécie de alerta, Bloome observa que o contexto de um evento de leitura, definido através da interação aluno/professor (como em uma pesquisa transcultural por ele mencionada), se torna um reflexo da ideologia e visão de mundo do professor. Enquanto a definição negociada de contexto não tem necessariamente que ser aquela do professor, a impotência dos alunos frequentemente assim a torna.

Além disso, a importância do contexto estabelecido de cada evento de leitura ultrapassa os limites da interação face a face do evento; associados a outros eventos sociais, os de leitura provêm um meio para a interpretação de fenômenos e uma estrutura para tomar decisões sobre como agir em outras situações, inclusive em outros eventos de leitura – um aspecto que considero crucial no exercício da prática pedagógica diária.

O último dos três construtos teóricos destaca a proposição de o significado de um evento de leitura ser, ao mesmo tempo, específico à situação e geral. Bloome explica que discussões teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem da criança e pesquisas sociolinguísticas sugeriram que a linguagem proporciona uma passagem entre o significado específico às situações e o significado geral na medida em que a linguagem provê os meios para a cultura moldar o modo como os eventos são interpretados, delimitando as maneiras pelas quais estes podem ser concebidos. É dessa forma que, utilizando um termo hallidiano, a semiótica social se impõe e influencia o significado de situações específicas.

Ao aplicar à leitura esses construtos teóricos sobre linguagem, podemos considerar a leitura como parte de um processo de construção

da semiótica social e como parte de um processo de compartilhamento de um sistema de significados sustentado pela cultura de um indivíduo. Assim, ao invés de perguntarmos se um aluno está compreendendo um texto, deveríamos perguntar sob que parâmetros se dá essa compreensão.

O autor ainda esclarece que eventos de leitura, onde há conflito entre a visão do aluno sobre o texto e, por exemplo, a do professor, fornecem meios “visíveis” para se identificar as implicações daquilo que os alunos/indivíduos aprendem sobre a sociedade em geral. Ou seja, os alunos que respondem corretamente às questões também aprendem sobre o relacionamento singular entre a sua visão de mundo e aquela da cultura *mainstream* (segmento) dominante, sobre o relacionamento das maneiras de pensar e sobre o relacionamento entre eles e a cultura *mainstream* (segmento) dominante. A diferença é que eles aprendem que estão inseridos (*in*) e não excluídos (*out*) nessa mesma cultura (aspas originais do autor).

Essa relação entre aluno e sociedade é de particular importância para professores pré-serviço, porque pode, a meu ver, contribuir para uma revisão quanto à forma pela qual arquitetam a construção de suas concepções, individuais ou não – um aspecto raramente presente em cursos de formação de professores. Muitas vezes, as construções de sentido, as reações ou mesmo as respostas dadas por alunos durante ou após a leitura tendem a refletir apenas os parâmetros ditados pelo professor em sala de aula. Esses aspectos não são comumente analisados e considerados, muitas vezes, por serem tidos como “óbvios”.

A partir de reflexões a respeito de suas práticas de leitura sob uma perspectiva mais crítica, visões e comportamentos de leitura de participantes em diferentes eventos de leitura podem também ser melhor compreendidos à luz de subsídios de campos interdisciplinares como a etnografia e a sociolinguística interacional.

Investigações nesta área que compartilham traços comuns entre si, como nota Vieira-Abrahão (1996), apontam e analisam diferentes realizações interacionais no contexto brasileiro. A autora focaliza a língua estrangeira, mas ao elencar as pesquisas na área, a sua revisão da literatura registra uma maior incidência de investigações em língua materna e no ensino fundamental. A exemplo de Fraga (1999), também observo que mesmo as pesquisas na área de língua estrangeira têm tido seu *locus* mais frequente no ensino fundamental. Ressalvo, contudo, que as investigações

de Guilherme de Castro (1998) e de Figueiredo (2000), anteriormente mencionada, analisam justamente realizações interacionais de alunos universitários de língua inglesa, ou seja, de professores pré-serviço em sua preparação para a prática do magistério. Tal foco sugere uma preocupação de formadores de professores quanto ao estudo de aspectos diretamente associados à formação do docente para atuar também nesse nível.

#### 4. Considerações finais

Concebendo a leitura como prática social, penso, primordialmente, no aluno-leitor como um leitor-cidadão que já desempenha um papel social em comunidade, ou seja, uma pessoa que participa de uma vida familiar e social. Assim, esse leitor-cidadão traz para a sala de aula uma experiência sócio-histórica pessoal.

Como se alteram as práticas sociais, também se altera o papel do leitor-cidadão consciente e crítico. Hoje não podemos conservar a visão de um leitor que lê para se informar apenas. Ele lê também para decidir sobre a sua vida e a vida na/da comunidade. Acredito que, por estarem ideologicamente constituídos, os textos – didáticos ou não – podem influenciar a maneira pela qual um aluno-leitor orienta e orientará a sua concepção de mundo como também a sua maneira particular de nele atuar.

Em tempos de oferta de diferentes tipos de mídia, como a Internet, as novas gerações têm a seu dispor, em tempo real, uma enorme quantidade de informação, tanto em língua materna como em língua estrangeira, veiculadas de modo impresso. A escola deve estar atenta a essas transformações sociais, preparando-se para formar profissionais com um perfil renovado e flexível.

No caso da Internet, utilizada para fins acadêmicos, ocupacionais ou de lazer, a leitura continua a ser um poderoso veículo de conhecimento, de ideias, embora nem sempre úteis, nem sempre boas ... Penso que as práticas escolares que incluïrem em seu projeto acadêmico a decisão de lidar com a visão de leitura, de uma forma mais dinâmica e *socialmente* comprometida, estarão refletindo preocupação e engajamento sociais na formação de educadores competentes – profissionais sujeitos à influência da mídia e, ao mesmo tempo, capazes de influenciá-la.

Essa preocupação de caráter social configura-se como um momento mais recente na área de línguas estrangeiras. Desde a demanda do pós-guerra por cursos nesse campo, pode-se pensar em uma trajetória da

leitura em língua inglesa: focalizando as três últimas décadas, passamos primeiro por uma concepção de leitura como uma habilidade quase que meramente “auxiliar” ao ensino da língua – assim considerada pelos adeptos do estruturalismo – quando a metodologia, o material didático e mesmo a avaliação pressupunham a aprendizagem de línguas como formação de hábitos com grande ênfase na gramática, tradução, repetição e memorização de frases descontextualizadas.

A iniciação pedagógica de muitos docentes de língua materna e estrangeira foi marcada por ecos desses elementos que eram repetidos à exaustão nos cursos de “treinamento” para professores. E, dispostos um atrás do outro em filas de carteiras fixas, os alunos pouco participavam durante a “leitura” (apenas oral) do texto. As perguntas se caracterizavam como avaliação da compreensão da passagem lida e não como desenvolvimento dessa possível compreensão.

Ainda nesse contexto, não raro a avaliação final do ano letivo deixava de refletir o ensino de sala de aula. Assim, embora não tivessem sido expostos à leitura propriamente dita de textos, os alunos eram quase sempre avaliados através de longos textos com perguntas de múltipla escolha e/ou falso-verdadeiro em exames considerados oficiais e provenientes, muitas vezes, de exames de proficiência elaborados por universidades britânicas e americanas.

Mesmo com o advento da visão de leitura como um processo psicolinguístico onde o leitor tinha uma participação mais efetiva, as práticas estruturais continuaram (e, infelizmente, em muitos casos, ainda continuam) a influenciar as perguntas de compreensão do livro didático bem como a nossa preparação e atuação em sala de aula.

Com a abordagem sócio-interacional, mais contemporânea, a consideração de aspectos sócio-político-culturais pelo leitor demanda um engajamento discursivo compatível com uma perspectiva mais crítica.

Deve-se admitir que, como acontece em outras profissões, também é difícil, para o professor, se desfazer de hábitos arraigados mesmo face a novas metodologias. É lugar-comum a situação de um docente que busca, por exemplo, novas “técnicas” em um curso teórico, mas retorna às suas “técnicas” antigas logo ao final do estudo da “teoria”. Esse comportamento, de cunho reprodutivo apenas, por parte do profissional da área pode explicar, ainda hoje, práticas mecânicas no desenvolvimento da leitura em muitas salas de aula.

Além disso, a busca por mudanças conceituais pode, às vezes, provocar um movimento pendular, ou seja, passamos a adotar um tipo de prática de ensino em detrimento de outro, mais convencional, que é, por assim dizer, rejeitado sob a nossa ótica, como professores. Essa mudança pode acontecer, muitas vezes, sem nos determos na reflexão do que seria mais eficaz *do ponto de vista do aprendiz*.

Essa é, acredito, uma das grandes contribuições dos estudos contemporâneos sobre a natureza social da leitura assim como sobre a aprendizagem: a compreensão de que o aprendiz deve ser considerado em seu contexto e ser ouvido ao tomarmos decisões que certamente o afetarão, decisões essas no sentido de desenvolver a sua aprendizagem, no caso, a sua leitura em uma perspectiva mais crítica, bem como reforçá-la ou avaliá-la.

Inerente, então, à consideração da leitura como prática social, é imperioso que nossas práticas pedagógicas se configurem como reflexo de uma pretendida ação também social, pois, os aprendizes de uma língua estão e estarão imersos em um convívio social onde tal ação é, ou deveria ser, a rotina de suas vidas.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Crise, transições e mudança nos currículos de formação de professores de línguas*. Campinas: UNICAMP, 1999. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas, Pontes, 1993. 75p.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Trad. de Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. *Letras*, v.10, n.1/2, p.45-49, 1991.

BARATA, M. C. C. M. *O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, UFU, Uberlândia, 1999.

BENESCH, S. Critical thinking: a learning process for democracy. *TESOL Quarterly*, v.27, n.3, p.545-548, 1993a.

BENESCH. ESL, Ideology, and the politics of pragmatism. *TESOL Quarterly*, v.27, n.4, p.705-717, 1993b.

BERTOLDO, E. S. O Discurso pedagógico da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.161-189.

BLOOME, D. Interaction & intertextuality in the study of classroom research & writing events: microanalysis as a theoretical enterprise. In: BELTRAN, M. R.; CAMPOS, M.A. (orgs.) *Investigacion etnografica en educacion*. Mexico City: Universidad Autonoma de México, 1992, p.1-30. (Versão em inglês).

\_\_\_\_\_. Reading as a social process. *Advances in Reading/Language Research*, v.2, p.165-195, 1983.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Oxford: Oxford/Polity Press, 1991.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications, 1990.

BOURNE, G. 'Natural Acquisition' and a 'Masked Pedagogy'. *Applied Linguistics*, v.9, n.1, p.83-99, 1988.

BRAGA, D. B. *Critical reading: a socio-cognitive approach to selective focus in reading*. 1990. Tese (Doutorado) – University of London, Londres, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª Séries). Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. *LEI de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Brasília: MEC, 1996.

CADERNO Cotidiano: Educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01/11/99.

CAVALCANTI, M. C. A crise da leitura e a formação de professores: uma questão de ponto de vista com base no continuum do letramento. *Letras*, UFRJ, n.4, p.169-177, 1993.

---Intersubjetividade e pluralidade na leitura de uma lacuna de fábula. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 1992. p.223-229.

\_\_\_\_\_. *The pragmatics of FL reader-text interaction: key lexical items as source of potential reading problem*. 1983. Tese (Doutorado) – University of Lancaster, Lancaster, 1983.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p.133-144, 1991.

CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N. L.; IVANIC, R.; MARTIN-JONES, M. Critical Language Awareness. *CLSL Working Papers* 1, Centre for Language in Social Life, University of Lancaster, Lancaster, 1987. (Tradução em português publicada em *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.28, 1998).

CORACINI, M. J. R. F. Um fazer persuasivo – o discurso subjetivo da ciência. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes/Educ, 1991.

CUTRIM, E. N. *A construção da autonomia do aluno através da aprendizagem do léxico: uma pesquisa-ação*. 1999. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Critical language awareness*. Harlow: Longman, 1992a.

- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992b.
- \_\_\_\_\_. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FIGUEIREDO, C. A. *Leitura Crítica: mas isso faz parte do ensino da leitura? – subsídios para a formação de professores de língua estrangeira*. 2000. 255f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2000.
- \_\_\_\_\_. Awareness raising: some implications for teachers and learners. In LEFFA, V. J. (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994a.
- \_\_\_\_\_. Aspects of awareness raising in reading courses. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (eds.). *Reflections on language learning*. London: Multilingual Matters, 1994b.
- FRAGA, M. C. dos S. *O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, 1999.
- FRANCIS, L. M. E. A. *English as a foreign language: textbook analysis, ideology, and hegemonic practices in a Brazilian context*. 1995. Tese (Doutorado) – The Ohio State University, Columbus, 1995.
- FREIRE, P. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- FRIES, C. C. *Linguistics and reading*. New York: Rinehart and Winston, 1962.
- GEE, J. P. Review: Edelsky, C. With literacy and justice for all: rethinking the social in language and education. *Language in Society*, Cambridge University Press, v.21, n.4, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourses*. Hampshire: The Falmer Press, 1990.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. Trad. de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- GOODMAN, K. S. Psycholinguistic universals in the reading process. In: PIMSLEUR, P.; QUINN, T. (orgs.). *The Psychology of second language learner*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971, p.135-142.
- GRABE, W. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, v.25, n.3, p.375-406, 1991.
- GUILHERME DE CASTRO, M. de F. F. *A interação masculino e feminino em contexto universitário de aula de conversação em língua estrangeira (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, UFU, Uberlândia, 1998.
- HAWKINS, E. *Awareness of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- JOINT NATIONAL COMMITTEE for Languages and the Council for Language and International Studies. Language Competence and Cultural Awareness in the United States: a position. *Modern Language Journal*, v.68, n.1, p.44, 1984.

KLEIMAN, A. B. *O letramento na formação do professor*. Campinas: UNICAMP, 1990. Mimeografado.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C.; BORTONI, S. M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), IX, Campinas. ATAS do IEL... Campinas, 1993, p.475-91.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. In: *Contexturas*, v.4, p.9-24, 1998/1999.

MARCHANT, G. J. A Teacher is like a...: using simile lists to explore personal metaphors. *Language and Education*, v.6, n.1, p.33-45, 1993.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes/Educ, 1991.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Review: Fairclough, N. (1992). Critical language awareness. *Language and Education*, v.7, n.4, p.290-292, 1993.

PENNYCOOK, A. English in the world/the world in English. In: TOLLEFSON, J. W. (org.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v.23, n.4, p.589-618, 1989.

RESUMOS de publicações científicas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27/03/1994.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. (org.). *Attention and performance*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum Associates, 1977. v.6, p.573-603.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *LEI de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus* (LDB). São Paulo, 1971.

SAVILLE-TROIKE, M. The ethnography of communication. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (org.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SHOR, I.; FREIRE, P. *A Pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Begin & Garvey, 1987.

SILBERSTEIN, S. Let's take another look at reading: twenty-five years of reading instruction. *English Teaching Forum*, v.25, n.4, p.28-35, 1987.

SMITH, F. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

STREET, B. V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. Academic English today: what we know and what we need to know. AMERICAN ESP COLLOQUIUM, VI. *Proceedings...* Universidad Nacional de Catamarca, Argentina, 1998.

TAVARES, K. *O uso da introspecção da técnica de pesquisa para o ensino da leitura*. 1993. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico*. 1996. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1996.

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (org.). *Critical language awareness*. Harlow: Longman, 1992a.

WIDDOWSON, H. G. ELT and EL teachers: matters arising. *ELT Journal*, v.46, n.4, p.333-39, 1992.

\_\_\_\_\_. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

# A CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO NA LINGUÍSTICA

*Cleudemar Alves Fernandes*

*se a Linguística é solicitada a respeito destes ou daqueles pontos exteriores a seu domínio, é porque, no próprio interior de seu domínio (em sua prática específica), ela encontra, de um certo modo, essas questões sob a forma de questões que lhe dizem respeito (“você não me procuraria se já não tivesse me encontrado”)* (Pêcheux, 1997b, p.88).

## 1. Introdução

Esta epígrafe revela o tema central da discussão que ora se pretende fazer. Sua escolha não se deu por algum aspecto ilustrativo para este texto, mas justamente por representar um ponto de partida que, na verdade, indica o centro das reflexões que ora apresentamos. Não queremos aqui levantar uma questão referente à aceitação ou não da Semântica no campo dos estudos linguísticos, o que aliás implicaria um retrocesso nos avanços da Linguística Moderna; não nos cabe também combater a acusação de que Análise do Discurso não é Linguística, questão sem nenhum fundamento científico, que silencia seus *bradadores* pela exaustão do próprio vazio por ela evocado. Pretendemos sim refletir sobre a presença de uma exterioridade, aqui denominada *Materialismo Histórico*, que atravessa a Linguística resultando na constituição da Análise do Discurso como uma de suas ramificações, pois é no interior de problemas colocados pela linguagem que essa exterioridade tem eco. No mesmo texto em que buscamos a epígrafe acima apresentada, Michel Pêcheux lembra-nos as seguintes palavras de Lênin: “a língua sempre vai onde o dente dói”. Se podem ser muitas as dores, precisam ser muitos, também, os alívios, portanto, necessitamos, de fato, romper os limites discursivos próprios a uma

disciplina, como adverte Foucault (2000), os quais, muitas vezes, representam-lhe limitações, e recorreremos a outros domínios que atravessam o campo disciplinar no qual nos inscrevemos.

Cientificamente, consideramos a Linguística como uma disciplina acadêmica devidamente constituída (cf. Lyons, 1981), porém, muitas vezes atravessada por outros campos disciplinares. Esse atravessamento, como adverte esse autor, longe de ameaçar o seu *status de ciência*, faz com os pesquisadores não aceitem, unanimemente, a existência de um único método de investigação para todos os ramos da Linguística, e possibilita a existência, em seus domínios, de subáreas como a Psicolinguística, a Geolinguística, a Sociolinguística, entre tantas outras. Se os estudos da linguagem, de uma maneira geral, voltam-se para a descrição ou análise da sua natureza, da sua realidade interna (estrutura) e do seu funcionamento, ressaltamos que cada ramificação interna à Linguística postula, a partir de um constructo teórico próprio, o objetivo a ser perseguido na investigação dos dados. O constructo teórico e o objetivo, por sua vez, impõem a necessidade de um método específico. Assim, em tempos passados, contrastaram-se o empirismo, que considera todo conhecimento como advindo da experiência, e o racionalismo, que enfatiza o papel da mente no conhecimento. A partir dessa observação de caráter genérico, poder-se-ia discorrer sobre o caráter de cientificidade da Linguística, mostrando, inclusive, que não há individualidade, haja vista a diversidade de métodos próprios a cada ramificação, conforme assinalamos. Entretanto, no escopo dessas questões, interessa-nos focalizar a constituição da Análise do Discurso a partir de um atravessamento teórico, conforme será mostrado pela recorrência a um objeto linguístico.

Para atender a proposição deste texto, reportar-nos-emos a um conjunto de entrevistas realizadas com sujeitos Sem-Terra acampados no Triângulo Mineiro, nas quais encontramos ocorrências que apresentam questões cuja compreensão e/ou explicação faz com que recorramos a aparatos teóricos *fora* da Linguística e tragamo-los para seu interior. Noutros termos, tratamos de problemas de linguagem humana, objeto de investigação científica próprio da Linguística, que impõem uma revisão teórica para que sua interpretação seja alcançada. Os fragmentos recortados das entrevistas<sup>1</sup> serão apresentados com a finalidade de

---

<sup>1</sup> Essas entrevistas constituem o corpus do projeto de pesquisa intitulado Interação Social e Formação Discursiva do Sem-Terra, desenvolvido no instituto de Letras e Linguística sob nossa coordenação, cujos objetivos voltam-se para a

possibilitar-nos partir de uma materialidade linguística, cuja natureza e problemáticas daí decorrentes implicam uma busca teórica que nos permitirá explicitar a constituição do campo teórico da Análise do Discurso no interior da Linguística.

## 2. A natureza do objeto e sua relação com a teoria

Um olhar mais atento, minucioso, para o conjunto de entrevistas supracitado (duzentos e oitenta páginas de entrevistas transcritas em espaço simples) revelou-nos questões muito inquietantes. Em um primeiro percurso pelas entrevistas, mesmo sob o prisma de um primeiro e rápido olhar, notamos que se tratava de um objeto marcado pela presença de elementos muito diferentes entre si.

A esse respeito, destacamos, inicialmente, a pluralidade de sujeitos envolvidos no cotidiano do Movimento de Luta pela Terra. Conforme relatado nas entrevistas e afirmado por Silva (1996), diferentes sujeitos sociais coexistiam em um mesmo espaço físico-social: o acampamento. Ali encontravam-se antigos lavradores desempregados nas cidades, sujeitos integrantes de alguns partidos políticos, outros integrantes de grupos religiosos e ainda voluntários atuando como apoio. Em contraposição, havia nesse mesmo espaço a presença constante, e quase sempre ameaçadora, de policiais e de fazendeiros proprietários da terra ocupada. Nesse contexto, observamos que as *falas* dos próprios Sem-Terra entrevistados traziam em si elementos que pareciam dizeres de outros sujeitos, às vezes contrários a eles; ou seja, suas falas apresentavam-se constitutivamente atravessadas por dizeres de diferentes sujeitos. Diante desse quadro, deparamo-nos com questões inicialmente nada modestas: a) *Qual fundamentação teórica nos possibilitaria compreender o atravessamento da produção linguageira desses sujeitos por elementos tão diferentes?*; b) *Afinal, quem é o Sem-Terra?* Procurando localizar o Sem-Terra “propriamente dito” e compreender alguns elementos observados

---

análise da formação discursiva do Sem-Terra do Triângulo Mineiro. O material tomado para análise compreende vinte e cinco (25) entrevistas, oriundas de Silva (1996), com sujeitos Sem-Terra integrantes do Movimento de Luta pela Terra (MLT). Esse movimento iniciou-se em 1994, fundado por um grupo de Sem-Terra do Triângulo Mineiro que se desvinculou do MST, e encerrou-se em 1997, quando seus integrantes, juntamente com Sem-Terra de alguns outros estados brasileiros, fundaram o Movimento de Libertação do Sem-Terra (MLST).

em sua linguagem em funcionamento, fragmentos das entrevistas, como o apresentado a seguir, colocavam-nos outras interrogações.<sup>2</sup>

- (a) *quando falava pleitiar isso aqui era a mesma coisa de falar vou pra cadeia (risos) e hoje (...) nós estamos de fato é ... diante de um fato muito político (...) quando nós começamos aqui o movimento ninguém sabia de fato o que era reforma agrária o que era o movimento de reforma agrária quando as pessoas simplesmente achavam que era só ganhar um pedaço de terra ... ganhar o seu espaço e quando eh ... nós nos organizamos sentimos que não era aquilo que a gente queria que não era simplesmente só o pedaço de terra (...) através dessa conquista que ... que vai surgir várias e muitas conquistas por esse Brasil afora... (S9/p.80).*

Nesse fragmento, o entrevistado refere-se a um desconhecimento da Reforma Agrária decorrente do fato de os comparsas pretenderem “simplesmente” obter um “pedaço de terra”; afirma estarem diante de um fato *muito político*; e explicita objetivar, acima da conquista da terra, servir de exemplo e estímulo para a realização de outros assentamentos. Se a palavra *terra*,<sup>3</sup> que etimologicamente, do latim *terra-ae*, designa globo terrestre, território, região, solo, chão, antecedida do advérbio de negação *sem*, do latim *sine*, expressa justamente aquele que não tem território, e se esse sujeito, então Sem-Terra, enfatiza como objetivo o aspecto político, e pretende mais que a posse da terra, qual é a natureza constitutiva desse sujeito manifesta em seus dizeres? Outras interrogações podem ser colocadas pela contraposição dos sujeitos por meio de dizeres como o supracitado com outros, como:

- (b) *É ... meu ... meu pensamento ... num sei nem se é até sonha alto demais né sonha alto demais ... meu sonho é ... pegá minha terrinha ... fazê minha casinha ... meu quintal ... né ... uma hortinha boa ... tê lá minhas vaquinha poquinha ... e uma rocinha (S10/p.105).*

---

<sup>2</sup> Seguramente, outras áreas da Linguística tratariam esses enunciados de outras formas, uma vez que outras perspectivas teóricas possibilitariam alcançar problemáticas por nós não vislumbradas. Assim, apresentaremos a constituição da Análise do Discurso na Linguística como um campo coexistente com as várias outras ramificações dessa disciplina.

<sup>3</sup> Acerca dos sentidos do signo terra na formação discursiva do Sem-Terra, contraposto aos seus sentidos em outras formações discursivas, conferir Fernandes (2003) e Fernandes e Ferreira (1999).

Nesse caso, o sujeito limita-se à expressão contundente do seu desejo de obter a terra. Eis, então, um sujeito diferente do anterior, com o qual contrasta, porém igualmente Sem-Terra.

Além das diferenças entre os sujeitos acampados, o conteúdo das entrevistas revela de maneira notória as diferentes posições, os diferentes papéis que ocupavam e buscavam ocupar no âmbito histórico-social e ainda as mudanças sofridas nessas posições. O fragmento (a) possibilitou-nos apreender uma posição político-social do sujeito frente ao movimento; em (b) temos a expressão do desejo de reconstrução sociocultural; já o fragmento seguinte reflete mudanças de valor sofridas pelo enunciador.

- (c) *mais ainda num era aquilo eu achava aquilo estranho ... invadi terra do zoto né uai ... isso pra mim num era certo ... eu achava errado na época ... eu num concordava com ... com aquilo sabe ... mais com o tempo a gente foi veno que aquelas pessoas que fôro pra Cruz de Macaúba eles tava teno sucesso ... e tava trabaiano (...) e que realmente eles num fôro lá porque eles tava tomano as terra do zoto ... é porque eles quiria melhorá e aquelas terra lá num tava seno produzida num tava seno trabalhada ... aí que eu comecei a entendê (...) aí depois passado uns dois ou treis meses (...) pra mim era muito difícil ainda ... e quando surgiu a oportunidade da gente í pra Porto Feliz (...) aí a gente foi e entrô lá na terra (S12/p.120)*

O entrevistado acima retroage no tempo e narra as suas experiências: de contrário à luta, tornou-se copartícipe. Nesse íterim, verificamos que a linguagem explicita as condições sociais desse sujeito como motivadoras das transformações ideológicas, levando-o a reconhecer o *Movimento de Luta pela Terra* como um direito do cidadão desprovido de condições de produção nas cidades. Diante de ocorrências como essa apreendida na manifestação linguística dos sujeitos em questão, encontramos-nos envolvidos em um trabalho de interpretação visando a compreender o sujeito a partir de seus dizeres caracterizados, muitas vezes, por paradoxos. Havia, na verdade, uma mistura de elementos da ordem do social, do ideológico e da Histórica, que se contrastavam provocando-nos uma tensão entre descrição e interpretação. Se descrevíamos essa *linguagem*, não encontrávamos respaldo teórico para compreendermos a ordem e a coerência de sua estruturação; se a interpretávamos, constatávamos que

o diferente, o contraditório era condição de seu funcionamento. Residem, nesses apontamentos, problemas de linguagem próprios ao interior da Análise do Discurso já preconizada por Pêcheux (1997b), os quais pontuaremos nos tópicos seguintes.

### 3. Da noção de sujeito e sua articulação na linguagem

Na Linguística, em geral, o sujeito, quando considerado, ora é idealizado, ora é um sujeito falante apreendido em um contexto social imediato, que, inclusive, determina as formas do dizer. Tais concepções são decorrentes das perspectivas teóricas adotadas. Aqui, apresentaremos uma outra forma de considerar o sujeito, tendo em vista a exposição de um outro paradigma teórico, que implica outros olhares, outros *gestos de leitura*. Inscritos teoricamente na Análise do Discurso de origem francesa, buscamos respaldo em Authier-Revuz (1982), que reflete sobre o descentramento do sujeito: um “eu” implica outros “eus” e o outro apresenta-se como uma condição constitutiva do discurso do sujeito, afinal, um discurso constitui-se de outros discursos. Considerando essa presença, a autora propõe a noção de heterogeneidade discursiva, e reitera o caráter polifônico do sujeito discursivo. Assim, o sujeito é marcado pela incompletude e anseia pela completude, *é cercado por tantas janelas abertas – exterioridades sociais que lhes são constitutivas – e pelas mesmas tantas janelas abertas – manifestações de seus desejos e suas possibilidades de materializarem-se pela linguagem*. Como atesta Authier-Revuz (1998, p.79), reside nessas reflexões o *caráter não somente complexo, mas forçosamente heterogêneo do campo em que se jogam o dizer e o sentido*.

Por conseguinte, o sujeito não é dado *a priori*, resulta-se de uma estrutura complexa, tem existência no espaço discursivo, é descentrado, constitui-se entre o “eu” e o “outro”. Nesse contexto epistemológico, os sujeitos resultam de uma ligação da ideologia, inscrita histórico-socialmente, com o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo.

O discurso, por sua vez, tem existência na exterioridade do linguístico, no social, é marcado sócio-histórico-ideologicamente. Na exterioridade do linguístico, no social, há posições divergentes pela coexistência de diferentes discursos, isto implica diferenças quanto à inscrição ideológica dos sujeitos e grupos sociais em uma mesma sociedade, daí os conflitos, as contradições, pois o sujeito, ao mostrar-se,

inscreve-se em um espaço socioideológico e não em outros, enuncia a partir dessa inscrição; de sua voz, emanam discursos, cujas existências encontram-se na exterioridade das estruturas linguísticas enunciadas.

A constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade. Quanto ao Sem-Terra, notam-se inicialmente suas origens rurais, que implicam uma cultura basilar e suportam formações discursivas próprias; em seguida, entram em cena alguns elementos oriundos de outras formações discursivas, tais como sujeitos integrantes de alguns partidos políticos, outros integrantes de grupos religiosos que atuam como apoio etc., são diferentes caracterizações ideológicas que contribuirão para a alteridade do Sem-Terra.

Embasado por esse viés teórico, o corpus em análise apresentou-se-nos como um universo discursivo marcado por instabilidade, que explicitava as movências e a inquietude dos sujeitos. Inscritos nessa perspectiva teórica, reportamo-nos a Pêcheux (1998, p.24):

Qualquer língua natural é também, e antes de mais nada, a condição de existência de *universos discursivos não estabilizados logicamente*, próprios ao espaço sócio-histórico dos rituais ideológicos, dos discursos filosóficos, dos enunciados políticos, da expressão cultural e estética (destaque do autor).

Diante das questões que se nos apresentavam e da inquietude que nos causavam, consideramos que o objeto linguístico definiu a busca da teoria, tanto é que a proposta inicial para a pesquisa que desenvolvemos pautava-se na Sociolinguística Interacional, pois pretendíamos estudar o uso da palavra nas interações desses sujeitos em luta pela terra, a partir de quadros interacionais em que muitos dos participantes eram excluídos do processo em função de limitações colocadas pela própria variação linguística, isto é, pela assimetria característica da interação. Para a análise e interpretação que fomos levados a fazer em decorrência da própria natureza do objeto, precisamos sair da materialidade linguística em questão para compreendê-la em sua exterioridade, no social, espaço em que o linguístico, o histórico e o ideológico coexistem em uma relação de implicância, compreendidos como discursos (exterioridade à *langue* e à *parole*). Eis a instauração de um campo de conflitos, marcado por oposições ideológicas, no qual diferenças

sociais coexistem, entretanto, tratamos de problemas encontrados na linguagem em funcionamento, que apontam a constituição de uma subárea da Linguística, concomitante com tantas outras, das quais se diferencia pelo viés epistemológico que orienta a maneira de focalizar o objeto. Logo, os enunciados apreendidos nessa materialidade, explicitam que o discurso constitui-se da dispersão de acontecimentos e discursos outros, historicamente marcados, que se transformam e modificam-se. Uma formação discursiva dada apresenta elementos vindos de outras formações discursivas que, por vezes, contradizem, refutam-na. Na dispersão de discursos e acontecimentos, na descontinuidade, na contradição e negação do que se pode dizer somente em determinada época e/ou lugar, encontra-se a unidade do discurso. Consoante com Foucault (1995), todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem e caracteriza-se pela contradição.

Esses elementos possibilitam a compreensão do surgimento de novos cenários socialmente organizados e/ou em organização, tendo em vista a transitoriedade característica do ser humano e da História, sempre passando por transformações sociais. As transformações sofridas nas condições sociais manifestam-se nas produções discursivas, sempre marcadas pelo entrecruzamento de discursos e acontecimentos anteriores. Acentua-se, dessa maneira, a fragmentação dos sujeitos, a heterogeneidade constitutiva dos discursos, cuja definição resulta da experimentação de diferentes aspectos socioculturais por diferentes lugares nos quais os sujeitos têm e/ou tiveram existência. A interação social verbal (cf. Bakhtin, 1992), considerando as condições de produção experimentadas, possibilitam diferentes formações ideológicas e, conseqüentemente, discursivas na constituição do(s) sujeito(s) e do(s) discurso(s).

#### 4. Da memória e a (re)significação dos discursos

Outra questão que se nos apresentou como bastante provocativa rumo à busca de uma teoria que nos possibilitasse compreender o encontro de mundos distantes em enunciados coexistentes, refere-se à constante busca do passado. Observamos a recorrência a um mundo sociocultural praticamente extinto. Eis mais um contraste: para o Sem-Terra, prevalece o *sonho* de retornar à sua cultura original, por meio de um movimento contrário ao capitalismo movido pela indústria.

- (a) *a gente na lavoura aqui tava até disacustumado de trabaiá engrupado ... que antigamente tinha o sistema mutirão a demão que se tornava tudo uma traição ... coisa só mais... tinha nomes diferentes ... intão hoje nois tá quereno revivê aquele tempo só aqui (S1/p.11) (destaque nosso)*

Os problemas com os quais nos deparamos ao emprendermos a análise do discurso do Sem-Terra tornam oportuna a seguinte observação de Pêcheux (1999, p.11): *a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social*. Essa memória constitui-se de experiências comuns aos sujeitos integrantes de um mesmo grupo, com base em suas vivências, no que foi sentido, enfim, experimentado. É, portanto, uma memória coletiva, até mesmo porque a existência de diferentes tipos de discurso implica a existência de diferentes grupos sociais.

Quanto ao Sem-Terra, a recorrência ao passado deve-se à organização do trabalho no presente, que visa a resgatar as formas utilizadas para realizá-lo noutra época para a estruturação social do espaço em que se encontram. O desejo de reviver o passado expressa-se vinculado às informações acerca das semelhanças entre as formas de trabalho implantadas no acampamento e aquelas experimentadas quando esses sujeitos possuíam, no campo, condições de produção material consideradas satisfatórias. Como assegura Foucault (2000, p.26), *o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta*. Assim, o discurso é atravessado por uma memória social manifesta pelo retorno de acontecimentos e enunciados de um mundo sociocultural passado sob novas condições sócio-histórico-ideológicas. Esses aspectos apresentam-se em ocorrências linguísticas, conforme pode-se observar no fragmento abaixo.

- (b) *juntô e uma turma de cumpanheiro que naquele tempo chamava pião ... hoje ainda tem a tradição do nome pião mais já tá falano mais é cumpanheiro ... esse movimento de reforma agrária já tá mudano muito né (...) num tinha istrada mesmo andava era de a cavalo aqui (S1/p.15).*

Remetendo-se ao tempo passado, quando ainda habitava um espaço rural socioculturalmente organizado, o enunciador contrapõe termos linguísticos próprios a diferentes formações discursivas. Referindo-se ao substantivo adjetivo especificador do trabalhador rural, afirma: *naquele tempo chamava pião ... hoje (...) tá falano mais é cumpanheiro*, e reconhece que a mudança terminológica deve-se ao Movimento de Luta pela Terra

empreendido por esses sujeitos. Como argumenta Foucault (1995), todo discurso resulta de um *já-dito* e esse já-dito é sempre um *jamais dito*. Assim, os sentidos nunca são imanentes, são produzidos na enunciação, e os enunciados são historicamente ressemantizados. *A memória refere-se a um conjunto complexo e pre-existente ao organismo, constituindo um corpo sócio-histórico de traços*, acrescenta Pêcheux (1990).

Os sentidos produzidos pelo substantivo *peão*, naquele contexto, refletem a existência de um trabalhador rural como peça de uma engrenagem social, ou seja, em um contexto socialmente estruturado, definido. Já para a denominação *companheiro* imputam sentidos adquiridos no contexto da luta. Além de trazer em si a noção de solidariedade, o uso do vocábulo *companheiro* no discurso do Sem-Terra deve-se à presença de integrantes de partidos políticos esquerdistas engendrando a luta, eis então a presença de diferentes sujeitos socioideológicos constituindo um mesmo espaço social e acontecimento discursivo. O substantivo *companheiro*, comumente utilizado como forma de tratamento entre esses sujeitos, apresenta forte aspecto ideológico, decorrente de confrontos entre diferentes forças políticas. O emprego dessa terminologia expressa certo caráter socialista, seu uso pelos sujeitos integrantes do grupo de trabalhadores rurais Sem-Terra indica a presença de diferentes formações ideológicas contribuindo para a formação discursiva desses sujeitos. Teoricamente, assim é a noção de formação discursiva: marcada por uma heterogeneidade que lhe é própria, traz em si elementos, por vezes contraditórios, atravessados por uma memória sócio-histórica que, consciente ou inconscientemente, povoa os sujeitos envolvidos.

Em se tratando da formação discursiva do Sem-Terra, o desejo de reintegração à vida campestre explicitado no fragmento (b), acima, é expresso por todos os sujeitos em suas entrevistas e constitui lugar de memória. A esse respeito observe-se o fragmento seguinte.

- (c) *mais nois foi criado na roça e num era aquilo que a gente queria ... num era aquilo ... eu sei que ... a gente que tem a raiz ... a gente num .... por mais que ocê tenta ... a gente num consegue desapregá daquilo então ... eu fui nascida e criada na roça eu sonhava em voltá pra roça (...) então a gente é é apegado com a terra (S12/p.125).*

Essa entrevistada mostra-se envolta por valores, por hábitos antigos, expressos pelo anafórico *aquilo*, os quais procura restabelecer, porém, esse restabelecimento sociocultural é dependente de um espaço físico adequado. O ingresso à luta destina-se à retomada desses valores, à reconstrução de um espaço que possa delegar-lhes existência.

O resgate do passado possibilita aos sujeitos situarem-se na história, por vezes, precisando datas, especificando os momentos em que as transformações sociais tornam-se mais nítidas eliminando-lhes a condição existencial. O avanço da indústria, refletido nas formas de produção agrícola, absorve o espaço sociocultural em que esses sujeitos, hoje Sem-Terra, tiveram existência. Esses aspectos apreendidos nas entrevistas com os Sem-Terra demonstram como o materialismo, explicitado pelas transformações sócio-históricas assinaladas, apresenta-se como ferramenta integrante de uma teoria linguística possibilitando-nos compreender semântica e discursivamente a materialidade linguística ora apresentada.

A rememoração de um passado, tão presente, expõe o espaço de memória como condição de seu funcionamento discursivo constituindo um corpo-sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. Situam-se nesses apontamentos os aspectos socioculturais peculiares à existência dos sujeitos e dos discursos. Conforme argumenta Gregolin (1997, p.56), *a interpretação de temas re-significados mostra que o discurso, a História e a memória constroem movimentos de sentidos*, e analisar o discurso implica fazer aparecer objetos e enunciações que aparecem e desaparecem, coexistem e transformam-se em um espaço discursivo e possibilitam, ainda, verificar a (re)significação de certos temas em dada formação discursiva.

## 5. A contradição como condição de funcionamento discursivo

Acerca dos contrastes e das contradições observadas, voltamos a refletir sobre o trabalho de análise, sobre a interpretação. Ao iniciar a pesquisa supracitada, ocorrências como as transcritas abaixo representaram-nos grandes incômodos. Quais postulados teóricos possibilitariam a compreensão de afirmações tão contraditórias como:

- (a) *esse movimento num tem líder num tem chefe num tem nada mais sempre (...) aparece uns (...) e esses líder fantasma (S23/p.232)*
- (b) *até que o apoio nos incumenda muito esse coletivo e nois fala que vai trabaiaí no coletivo (S23/p.239)*
- (c) *Quando eu ... pegá minha terra (...) tivé uma terrinha lá pra trabaiaí (...) o meu sonho é de ... de sobrevivê do q'eu prantá lá ... meu sonho é esse (S23/p.239)*
- (d) *socilaimo ... eu acho bão mais eu num vô falá não ... eu num sei iexplicitá direito ... mais que eu acho bão acho ... e quero tê ainda assim o quê que é o socialismo né (S23/p.240)*
- (e) *MLT ... eu memo num sei muito dele não porque ... só vejo falá né ... num tem muito conhecimento não ... eu sei que ... é um ... um movimento bão ... e que eles é bem ... mais nois aqui ... num chegô a chegá por aqui não (S10/p.108)*
- (f) *Até hoje eu já sofri muito né ... na luta ... e ... eu acho é bão ... a gente sofre e num sofre (S10, p.102)*

Esses enunciados trazem contradições que jogam com o dizer e os sentidos. Os quatro primeiros foram produzidos por um mesmo sujeito. Em (a) o enunciador afirma que o movimento não tem líder e, ao mesmo tempo, refere-se à aparição de líderes; em (b) reitera a existência de liderança, denominada apoio. Esses apoios, na verdade, direcionam as atividades, dão rumo à luta. Ainda nesse enunciado, efetua-se referência à forma de organização do trabalho no acampamento: o trabalho coletivo, proposto pelos apoios e acatado pelos entrevistados. A propósito, acerca do trabalho coletivo, em oposição ao individual, os Sem-Terra são praticamente unânimes em apontá-lo como benéfico e como modelo ideal a ser seguido, no entanto, são quase sempre unânimes também em afirmar categoricamente que, quando obtiverem a terra por que lutam, irão executar o trabalho individual, conforme atestado em (c). As contradições próprias às condições de produção dos sujeitos demonstram em (d) o sujeito afirmando gostar do socialismo ao mesmo tempo em que explicita não saber do que se trata.

Os diferentes e contraditórios elementos referidos nesses fragmentos revelam um sujeito plural, isto é, o sujeito é atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, aparentemente, inscreve-se em formações discursivas e ideológicas opostas. Mas, acima de tudo, essas contradições, tomadas como condição de funcionamento do discurso, levam-nos à compreensão da alteridade do sujeito discursivo, aspecto inerente a toda formação discursiva e que exige atenção especial na teoria do discurso. Sendo o outro condição de constituição do discurso e do sujeito, conforme atestado em Bakhtin (1992), nota-se uma dispersão dos sentidos e dos sujeitos, aspecto apreendido pelas diferentes posições político-ideológicas dos sujeitos na coexistência dos diferentes discursos.

Acerca da contradição como categoria nos discursos, reitera-se: o sujeito não é homogêneo e tem sua identidade em constante processo de produção e transformação, marcada por intensa heterogeneidade e conflitos sociais, espaços em que o desejo, por meio do inconsciente, tem vazão. A identidade constitui-se pela inscrição ideológica dos sujeitos, na exterioridade social constituída pela relação do um com o outro. Assim é que Foucault (*apud* Campilongo, 1999) relaciona a noção de sujeito (sujeito de identidade) à descontinuidade histórica. Como o discurso, o sujeito tem sua unidade no caminho de uma contradição a outra; encontra-se entre o “eu” e o “outro”, no espaço discursivo.

No emaranhado das contradições que compõem essa materialidade linguística, em (e), acima, um outro entrevistado, após referir-se ao Movimento de Luta pela Terra – MLT, como algo que desconhece, considera-o bom (*eu memo num sei muito dele não (...) eu sei que ... é um ... um movimento bão*), e em (f) o enunciador aparentemente parece gostar do sofrimento ao qual, juntamente com os comparsas, está submetido no processo de luta rumo à conquista da terra, mas trata-se apenas de uma aparência, pois esse sujeito firma-se na esperança, uma quase certeza, de que serão compensados pelo sofrimento por que estão passando com a obtenção da terra. Isto é assegurado em outros momentos das entrevistas, quando os sujeitos revelam uma imagem que projetam de si quando da posse da terra. Esses enunciados, dada a sua estrutura composicional, poderiam ser considerados ambíguos e irrealizáveis, porém, foram detectados como realidade linguística, como linguagem em funcionamento. Logo, reiteramos que o exterior é próprio da linguagem, cuja compreensão pede auxílio a outros campos do conhecimento, tornando-os integrantes da Linguística, conforme vimos assinalando.

As contradições apontadas nas ocorrências linguísticas enumeradas anteriormente não implicam apenas ambiguidades. Na formação discursiva do Sem-Terra, como em quantas outras existirem, as contradições representam uma coerência visto que desvelam elementos exteriores à materialidade linguística, mas inerentes à constitutividade dos discursos e dos sujeitos. Os sujeitos são marcados por inscrições ideológicas e são atravessados por discursos de outros sujeitos, com os quais se unem, e dos quais se diferenciam. A título de ilustração, as afirmações valorativas do trabalho coletivo seguidas da negação do mesmo demonstram, no mínimo, dois sujeitos socioideológicos apreendidos em um mesmo sujeito enunciador: de um lado, o Sem-Terra, de origem rural, busca uma reintegração sociocultural, um espaço no qual possa exercer a cidadania; de outro, os líderes do movimento visam a uma transformação do sistema político brasileiro. São diferentes posições sujeito entrecruzadas nessa formação discursiva. Dessa maneira, notam-se duas instâncias distintas, mas inseparáveis: uma composta de trabalhadores situados nas propriedades que ocuparam, cuidando, prioritariamente, da plantação e produção agrícola naquele espaço; outra composta de lideranças políticas, atuando como as maiores responsáveis pelas direções da luta. Esta conta com a participação efetiva de alguns lavradores acampados e com os representantes das entidades de apoio atuantes frente a vários segmentos sociais, engendrando e subsidiando material e ideologicamente a luta. O caráter de inseparabilidade e separabilidade dessas instâncias representa uma dicotomia na composição da formação discursiva e ideológica própria ao movimento. Por uma relação de complementaridade e de co-dependência, de um lado, encontram-se os lavradores plantando e cultivando a terra; de outro, as lideranças de caráter político também em atuação.

Nos discursos, a ambiguidade tem uma aparência fugidia, pois cumpre a finalidade de refletir uma tensão entre descrição e interpretação no interior da AD, assim, enunciados que poderiam ser considerados como agramaticais, em conformidade com determinadas perspectivas teóricas, em especial aquelas voltadas para a descrição da língua(gem), ao se inscreverem em determinadas formações discursivas, asseguram coerência ao seu funcionamento.

O objeto da Linguística aparece (...) assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações

estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido, escapando à toda norma a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado no lance indefinido das interpretações. (Pêcheux, 1998, p.25).

Usando, ainda, palavras de Pêcheux, elimina-se, desta feita, o efeito mortal atribuído à ambiguidade.

As reflexões até então arroladas acerca da natureza constitutiva do objeto discursivo e sua relação com a teoria reiteram que as contradições funcionam como regularidades nas formações discursivas. Isto posto, analisar o discurso implica fazer aparecer e desaparecer as contradições que asseguram a coerência das ações sociais que preenchem o cotidiano dos sujeitos. Como assegura Foucault (1995, p.173-174),

a contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade (...) O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.

Quanto aos apontamentos acerca da constituição do sujeito discursivo na/pela interação social marcada por contrastes próprios às inscrições ideológicas que se opõem, portanto próprios às diferentes formações discursivas coexistentes, reiteramos que a ideologia é o aspecto constitutivo dos diferentes discursos e os sujeitos sofrem (trans)formações no cenário histórico-social que lhes possibilitam, pela dispersão dos sentidos, constituírem-se discursivamente. Nesse ínterim, a contradição apresenta-se como regularidade e condição de funcionamento discursivo.

## 6. Considerações (in)conclusivas

A literatura destinada à explicitação do contexto epistemológico da AD – tais como Pêcheux (1999), Maingueneau (1990), Maldidier (1994), Orlandi (1986), Courtine (1999), Gregolin (2003) – revela o entrecruzamento de campos disciplinares historicamente marcados. Aqui, enfatizamos como esse entrecruzamento é conclamado pela

interioridade da linguagem, revelando a constituição de um lugar teórico na Linguística. Referimo-nos a uma formulação teórica que engloba, de maneira indissociável, sujeito, história, ideologia e discurso. Noutras palavras, a interdisciplinaridade constitutiva da AD deve-se a problemas encontrados no seio da linguagem, quer seja verbal ou não. Trata-se, por um lado, de questões de linguagem que não encontram em outros campos da Linguística possibilidades de interpretação, cujas explicações remetem-nos às teorias do materialismo histórico, compreendidas como teorias da formação e transformação histórico-social; e por outro, de uma possibilidade de leitura e interpretação de toda e qualquer materialidade linguística, tendo em vista a natureza essencialmente ideológica do signo, que nega a imanência do significado e aponta uma possível crise da linguística imanente.<sup>4</sup> Assim, ao lado das noções de língua, linguagem e fala, acrescenta-se a noção de discurso, como um objeto específico, de difícil apreensão e alvo de muitos equívocos, cuja natureza constitutiva traz em si contradições que funcionam como regularidade, como coerência, como estrutura argumentativa, aspectos que rompem a perspectiva da análise textual e/ou comunicacional. Os equívocos aqui mencionados referem-se ao fato de constantemente, para além de um modismo relacionado à AD, encontrarmos o uso de *discurso* referido como o objeto de estudo de outras subáreas da Linguística. Assim, discurso, desprovido de um cuidado teórico, é considerado por vezes como equivalente a texto, outras vezes a fala, etc. Observe-se a esse respeito que a noção de disciplina, enquanto ciência, conforme assinalamos na Introdução deste texto, e os atravessamentos constitutivos das ramificações da Linguística têm implicações no tratamento do objeto.

Isto posto, a *AD encontra seu domínio entre singularidades suscetíveis de serem descritas na língua e regularidades que remetem às formas que se repetem espalhadas nas enunciações singulares* (Gadet e Marandin, 1984, p.24).<sup>5</sup> E a *análise coloca em evidência – onde se estruturam as interpretações – lugares, sujeitos, objetos intermediários entre a experiência da realidade e os argumentos sobre essa realidade* (Conein, Guilhaumou e Maldidier, 1984,

---

<sup>4</sup> Recomendamos, a esse respeito, uma consulta à noção de *sentidos e efeitos de sentidos* segundo os postulados da AD (cf. POSSENTI, 2002).

<sup>5</sup> cf. tradução nossa do original em francês: *LAD trouve son domaine entre des singularités susceptibles d'être décrites en langue et des régularités qui renvoient aux formes qui se répètent éparpillées dans les énonciations singulières.*

p.27).<sup>6</sup> Dizemos com essas referências que a AD implica operações de leitura e interpretação que envolvem campos e problemáticas dos domínios sócio-históricos, entretanto, como mostramos com os recortes de entrevistas apresentados, tratam-se de campos e problemáticas encontrados no interior do domínio da Linguística, e não em seu exterior, ainda que a Linguística tenha desejado deles não tratar. Mediante a concepção de língua predominante na Linguística por longas décadas, a concepção de linguagem (apreendida sempre em funcionamento) e a de sujeito próprias à AD implicam uma ruptura de paradigmas, pois seu objeto encontra-se constantemente em movimento, não é estático, e, não o sendo, implica movências de sentidos. Consoante com essa observação, Baronas (2003, p.57) lembra-nos que a mudança de paradigmas nos estudos linguísticos deve-se à irrupção da AD no final dos anos 1960, uma vez que até então o estruturalismo *reinava na Linguística e ainda fornecia modelos teórico-metodológicos para muitas outras áreas das ciências humanas*.

A Análise do Discurso teve sua fundação na França, na década de 1960, e seu maior proponente, Michel Pêcheux, deixou-nos um legado teórico que alimentou e alimenta inúmeros estudiosos – pesquisadores inscritos nesse campo de estudos. As referências fundadoras da AD são precisadas por Gregolin (2003), a quem recorreremos para rerepresentar alguns elementos conclusivos deste texto. A saber: a) o atravessamento da Linguística pelo Marxismo, próprio à explicitação do objeto da Análise do Discurso – o discurso –, que resulta da articulação entre o linguístico e o histórico; b) uma constante problematização das bases epistemológicas da AD, até mesmo pela pluralidade e especificidades dos objetos; c) o discurso como objeto de estudo apresenta-se também como um lugar de enfrentamento teórico (conforme demonstramos ao escolher uma materialidade linguística como recurso teórico-metodológico para a elaboração deste texto); d) a Análise do Discurso implica apreender a língua, o sujeito e a história, em funcionamento, uma vez que a própria teoria do discurso revela uma determinação histórica dos processos semânticos, e, com isso, uma dispersão dos sentidos.

Consoante com a autora em questão, tem-se a constituição de um campo disciplinar na Linguística, cuja história *pode ser visualizada a partir*

---

<sup>6</sup> cf. tradução nossa do original em francês: *L'analyse met en évidence – là où se structurent les interprétations – des lieux, des sujets, des objets intermédiaires entre l'expérience de la réalité et les arguments sur cette réalité*.

dos anos 1960, voltado para as condições de produção do dizer. Desta feita, a *episteme* da AD origina-se, prioritariamente, do entrecruzamento de três áreas do conhecimento científico: o *materialismo histórico*, que implica a teoria das formações sociais e suas transformações, conforme discutimos, a linguística, e a teoria do discurso. Como atesta, ainda, Gregolin (2003), esses campos disciplinares articulados para a constituição teórica da AD são atravessados por uma teoria subjetiva de ordem psicanalítica, que traz o inconsciente para o interior de suas reflexões.

Conforme atestado na literatura supracitada, no cerne das reflexões epistemológicas acerca da AD, Louis Althusser, Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Jacques Lacan apresentam-se como basilares, cujas leituras continuam atuais, necessárias e inovadoras para a compreensão da ininterrupta construção do campo teórico da AD.

As reflexões por nós arroladas, mesmo considerando-as como inconclusivas, não trazem apenas hipóteses ligadas à Análise do Discurso enquanto prática. Isto equivale a dizer que, nessa perspectiva de estudos, toda e qualquer sequência deve ser interpretada fora de uma esfera individual do sujeito psicológico e, ao extrapolar os aspectos formais do enunciado, deve-se considerar suas condições de produção em referência a um *corpo interdiscursivo de traços sócio-históricos* que revela a presença do discurso outro como condição de sua constitutividade e de seu funcionamento. E, ainda, haverá sempre e constantemente uma volta ao nível teórico-metodológico na constituição e interpretação do *corpus*.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'outre dans le discours. In: *DRLAV*, Paris, Centre de Recherches de l'Université de Paris III, v.26, p.91-151, 1982.

\_\_\_\_\_. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: EDUNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BARONAS, Roberto Leiser. *Slogans políticos brasileiros: uma leitura discursiva*. 2003. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara, 2003.

CAMPILONGO, Maria Assunta. A noção de sujeito em Michel Foucault. *Educação e Subjetividade*, Porto Alegre, UFRGS, v.6, n.6, 1999.

CONEIN, Bernand, GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. *L'Analyse de Discours comme contexte épistémologique*. Mots, RCP – ADELA – CNRS, v.9, p.25-30, 1984

COURTINE, Jean-Jacques. O Discurso inatingível: Marxismo e Linguística (1965-1985). *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, v.6, p.5-18, abr./jun. 1999.

FERNANDES, Cleudemar Alves. 2001. *Interação social e formação discursiva no movimento de luta pela terra*. Tese (Doutorado) – FFLCH/USP, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Terra: um signo plural. In: FREITAS, Alice Cunha; GUILHERME DE CASTRO, Maria de Fátima F. F. *Língua e Literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003, p.109-122.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Luzmara Curcino. Terra no discurso do sem-terra do Triângulo Mineiro: aspectos estilístico-discursivos. *Letras & Letras*, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v.15, n.2, p.19-28, jul./dez. 1999

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Fluminense, 1995.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Layola, 2000.

GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie. La Linguistique comme contexte de l'Analyse de Discours? *Mots*, RCP – ADELA – CNRS, v.9, p.19-24, 1984.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Discurso e Memória: Movimentos na Bruma da História. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciência*, Marília, UNESP, p.45-58, 1997.

\_\_\_\_\_. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral dos. *Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

LYONS, John. *Language and Linguistics*. Londres: Cambridge University Press, 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do Discurso: a questão dos fundamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p.65-74, jul./dez. 1990.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, Eni. *Gestos de leitura*. Campinas: EDUNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A Análise do Discurso: algumas observações. *DELTA*, v.2, n.1, p.105-126, 1986.

PÊCHEUX, Michel. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIER, Denise. *L'Inquiétude du Discours – textes de Michel Pêcheux*. Paris: Éditions des Cendres, 1990.

\_\_\_\_\_. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997a. 57p.

\_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1997b, 317p.

\_\_\_\_\_. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* *O papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre os contextos epistemológicos da Análise do Discurso. *Escritos*, Campinas, Nudecri, v.4, p.7-16, 1999.

POSSENTI, Sírio. Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido. In: POSSENTI, Sírio. *Os limites do sentido*. Curitiba: Criar Edições, 2002, p.167-186.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1959.

SILVA, Luzia Márcia Rezende. *Os trabalhadores em luta pela terra no Triângulo Mineiro: 1989/1996*. 1996. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

# ANÁLISE E IMPORTÂNCIA DOS DICIONÁRIOS ANALÓGICOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

*Evandro Silva Martins*

*Lutar com palavras*

*é a luta mais vã.*

*Entanto lutamos*

*mal rompe a manhã*

Carlos Drummond de Andrade

## 1. Introdução

Os versos de Drummond, mais do que uma homenagem, retratam a luta que se empreende neste universo em constante expansão a que denominamos léxico. As palavras que perambulam pelas ruas do mundo servindo ao estadista e ao homem do povo precisam de um cabresto que lhes imponha uma direção ou de uma colmeia onde aguardem o lutador, mal surjam os primeiros clarões da aurora.

Esta colmeia é o que denominamos dicionário. Objeto cultural criado pelo homem, sobretudo nas sociedades desenvolvidas, representa um texto capturado nas atividades discursivas de uma determinada comunidade. Finito e quase sempre incompleto, codificado em papel ou em meio eletrônico, o dicionário é o arquivo lexical da vida social de um povo.

Dividindo estes repertórios lexicais unilíngues entre dicionários de língua e especializados, encontramos no primeiro tipo aqueles que se preocupam com as definições de verbetes, os que se preocupam com os sinônimos e os chamados analógicos que partem das ideias para os significantes. Os especializados contemplam os termos das línguas de especialidade, ou seja, das ciências em geral.

Para os analógicos volveremos nosso olhar, já que, exceto para um público especializado, são muita vez desconhecidos por educadores e

pelo corpo discente do ensino fundamental e médio e por que não dizer também do universitário.

Em primeiro lugar, procuraremos historiar o aparecimento do dicionário analógico, comentando os modelos existentes na Língua Portuguesa, após procuraremos explicar o funcionamento deste produto cultural e, finalmente, a sua importância para o usuário da língua.

## 2. A história do dicionário analógico em Português

Pesquisando na obra *Dicionários Parentes e Aderentes*, de Átila Almeida, que trata da entrada na Língua Portuguesa de dicionários, enciclopédias, glossários e vocabulários, notamos que a lista dos dicionários analógicos é muito exígua. Historicamente, podemos situar o *Vocabulário Analógico*, de Firmino Costa, de 1933, como o primeiro modelo deste tipo de dicionário. Na obra, publicada antes na *Revista do Brasil*, não se nota um trabalho estritamente científico. Conquanto reconhecamos o seu pioneirismo, o dicionário contempla apenas grupos de animais domésticos, expressões diversas, graus dos nomes, locuções, onomatopéias, substantivos e sinônimos. Diferentemente dos modelos clássicos de dicionários analógicos, o autor agrupa os verbetes que mantêm uma relação semântica e, como nos dicionários de língua, produz definições para as entradas.

A segunda contribuição nos veio do Sul. Um sacerdote, Padre Carlos Spitzer, pela Editora Globo, publicou o seu *Dicionário Analógico de Língua Portuguesa*, em 1936, tendo alcançado mais de dez edições. Dono de uma memória privilegiada e sendo um inveterado leitor, Padre Spitzer, alemão de nascimento, fez dois anos de noviciado em Portugal e posteriormente foi estudar filosofia no Colégio de Santo Inácio, em Valkenburg, na Holanda. Embora na obra não constem referências bibliográficas pormenorizadas, temos a impressão que este jesuíta bebeu, na Europa, muitos ensinamentos sobre a arte de construir uma obra lexicográfica, pois o seu trabalho assemelha-se a modelos europeus, sobretudo ao do espanhol Julio Casares, um dos mais conceituados exemplos de dicionário analógico.

De início, Spitzer introduz um Plano de Classificação. Nele, divide a obra em seis grandes classes: I – relações abstratas, II – espaço, III – Matéria, IV Faculdade cognoscitiva, V – Faculdade volitiva e VI – Faculdade afetiva. Cada uma destas classes se divide em seções. Por exemplo: a

classe de número III – Matéria possui as seções I – em matéria geral, II – Anorgânica e III Orgânica. A matéria em geral desta seção III se subdivide em materialidade, mundo, universo, peso, imaterialidade e leveza. Todas as seções recebem um número que corresponde ao agrupamento de palavras relacionadas pelo critério de ideias afins.

Inserir, finalmente, o autor um índice remissivo que contempla todos os vocábulos inseridos no bojo da obra. Este índice é fundamental, pois é por meio dele que conseguimos encontrar o vocábulo que buscamos e as suas necessárias relações semânticas.

Parentes (1988) relaciona outros trabalhos como o Dicionário Ideológico de Luiz A. P. Victória, mas que não pode ser definido propriamente como um dicionário de ideias afins. Trata-se, apenas, de vocabulário com formas diminutivas, pluralizadas e de duvidosas etimologias.

Embora não conste do rol de Parentes (1988), Hermínio Sargentim, conhecido autor de livro didático, objetivando um público escolar, publicou, o Dicionário de Ideias Afins. A obra, embora com finalidades didáticas, é um imperfeito resumo da obra já mencionada de Spitzer.

Passemos, agora, à obra mais representativa do dicionário analógico em Língua Portuguesa. Trata-se do Dicionário Analógico da Língua Portuguesa, do vila-boense Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. Este professor, na cidade de Goiás, confeccionou e foi editado pela Companhia Nacional, em 1950, um dicionário analógico que nada deve aos seus congêneres europeus.

O livro conta com um carinhoso prefácio do escritor Bernardo Elis, mostrando que o professor Ferreira, na cidade de Goiás, embora não contasse naquele tempo com bibliotecas, livrarias ou fontes de consultas, pôde construir uma obra cuja feitura durou a vida toda e que ele, infelizmente, não chegou a ver em forma de livro, dado o seu falecimento.

O dicionário é aberto por uma classificação das palavras. São seis grandes classes: I – Relações Abstratas, II – Espaço, III – Matéria, IV – Matéria, IV – Intelecto, V – Vontade e VI – Afeições. A classe Relações Abstratas se divide em I – Existência 1 – 8, II – Relação 9 – 24, III – Quantidade 25 – 57, IV Ordem 58 – 83, V – Número 84 – 105, VI – Tempo 106 – 139, VII – Mudança 140 – 152 e VIII – Causa 153 – 179. A classe Espaço se divide em I – em geral – 180 – 191, II Dimensões 192 – 239, III Forma 240 – 263 e IV Movimento 264 – 315. A classe Matéria se divide em: I Em Geral 316 – 320, II Inorgânica 321 – 356 e III Orgânica 357 – 449. A classe Intelecto

se divide em I Formação das ideias 450 – 515 e II Comunicação das ideias 516 – 599. A classe Vontade se divide em I Individual 600 – 736 e II Com referência à sociedade 737 – 819. Finalmente a classe Afeições se divide em I Em geral 820 – 826, II Pessoais 827 – 887, III Simpáticas 888 – 921, IV Morais 922 – 975 e V Religiosas 976 – 1000.

No Quadro Sinóptico de Categorias encontramos cada uma das classes mencionadas e suas respectivas seções. Estas últimas são subdivididas antonimicamente. Se tomarmos, por exemplo, a seção Existência, vê-la-emos dividida em 1ª. Abstrata, 2ª. Concreta, 3ª. Formal e 4ª. Modal. A classe Abstrata contempla 1) Existência e 2) Inexistência. Na classe I, intitulada Palavras que expressam relações abstratas, deparamos com a seção I Existência tratando do Ser – abstrato, inserida em duas colunas em cada página. A primeira coluna, seguindo as categorias gramaticais, abordará o nome, o verbo, o adjetivo, o advérbio e frases referentes ao ser – abstrato. A segunda coluna entra com os antônimos da primeira coluna, na mesma ordem das categorias gramaticais referidas.

A título de exemplificação, vamos transcrever a primeira página do dicionário em que se vê os vocábulos que tratam do *Ser – Abstrato*:

**Existência**, existibilidade, tudo que vibra e palpita, realeza, realidade, positividade, atualidade, subsistência, presença, forma, silhueta, pegadas, vulto; permanência, estabilidade, conservação das coisas; vida, objetividade, palpabilidade, fato, fato consumado; realidade gélida, pura, palpável, fria, indiscutível, exatidão, concretização, materialização, corporificação, concrecibilidade, materialidade;

**Inexistência**, não existência, negação da existência, falta de existência, ausência, falta, desconhecimento, nulidade, vacuidade, niilidade, insubsistência, nada, coisa nula, irrealidade, *tabula rasa*, lacuna, fala, omissão, espaço em branco, vácuo, carência, ilusão, fantasia, fantasmagoria, produto da imaginação, ficção, fábula, mito, pilhéria, farsa, burla, mentira, arremedo, simulacro, figura de retórica, rótulo falsificado, sonhada, fantasia, fantástique, problema, niilismo, aniquilamento, destruição.

**Verbo**. Existir, ser, haver, subsistir, estar, permanecer, viver, conservar sua força ou ação, continuar a ser, ficar em pé, perdurar, fazer-se sentir, prevalecer, persistir, desenvolver-se, crescer, medrar, pulular, florescer, reinar, imperar, dominar, aparecer, começar, respirar, palpitar, vibrar, ter vida, ocorrer, vegetar, produzir, vigorar, viger, viçar, estar de pé, estar em

vigor, sorrir, alvejar, negrear, correr, soprar, erguer-se, contemplar-se, admirar-se, encontrar-se, notar-se, ver-se, ostentar-se.

**Verbo.** Inexistir, não existir, estar no rol das coisas inexistentes, brilhar pela ausência, ainda estar por vir ao mundo, ser nulo e vazio, ser fruto da imaginação, desertar, não se conhecer, perecer, extinguir-se, acabar-se, findar, evaporar-se, dissolver-se, diluir-se, morrer, tornar inexistente seguido de adjetivo, aniquilar, exinanir, anular, nulificar, ab-rogar, extinguir, suprimir, cancelar (destruir), fantasmagorizar.

**Adjetivo.** Existente seguido de verbo, existencial, vital, real, positivo, efetivo, absolto, verdadeiro, prevalente, substancial, substantivo, exato, cuja existência não se contesta, concrecível, inextinto, ativo, em erupção, em movimento, vivo, corrente, inexausto, imperecível, palpável, material, inideal, infantasiado, concreto, de existência concreta, impotencial.

**Adjetivo.** Inexistente, irreal, insubstancial, imaterial, negativo, nenhum, nulo, omissivo, aniquilado, exinanido, extingo, exausto, esgotado, diluto, perdido, extraviado, desconhecido, morto, incriado, ingerado, inato, inascível, que não teve nascença, que Deus não criou, potencial, virtual, abstrato, fabuloso, mitológico, imaginário, fantasmal, fantasmagórico, fictício, umbrástico, umbrátil, alegórico, fantasioso, fantástico, vão, inventado, incogitado e incogitável, quimérico, subjetivo, hipotético, supositivo, atribuído, falsamente a, suposto, pseudo, falso, fingido, de existência impossível, sem fundamento, infundado, *in nubibus*.

**Advérbio:** realmente mais adjetivo, de fato, na realidade, sob o sol, *sub sole*, *sub-Jove*, *sub divo*, *de facto*, *ipso facto*, em carne e osso, em voga.

**Advérbio.** Negativamente mais adjetivo.

**Frases.** Reclama seu direito a um lugar ao sol. Corresponde à existência concreta. É portador de existência física.

**Frase.** Nunca se viu consentida no mundo sua existência.

A página transcrita mostra como se apresenta o dicionário analógico. Indo ao índice remissivo, encontraremos as palavras em ordem alfabética seguidas de um número que corresponde à classe e à seção. Ao invés de buscarmos o sentido do vocábulo, como sói acontecer num dicionário de língua, trabalharemos no campo das ideias, como veremos abaixo.

### 3. O funcionamento de um dicionário analógico

Grosso modo, estes objetos culturais que denominamos dicionários têm as entradas ordenadas por semasiologia ou por onomasiologia. O dicionário ordenado semasiologicamente tem os verbetes inseridos por significantes, dando-se, então, a entrada por ordem alfabética. Por outro lado, nos dicionários por ordenação onomasiológica, no caso os analógicos, parte-se da ideia para o significante. A entrada não se dá por ordem alfabética e sim por agrupamentos onomasiológicos. Parte-se do conceito buscando os significantes linguísticos correspondentes. Exemplifiquemos:

O que haveria de comum entre os vocábulo começo e ovo. Começo é entendido como o primeiro momento da existência ou da execução duma coisa, já ovo é definido como célula resultante da fecundação do óvulo por espermatozóide. Ora, além do significado básico de ovo, encontramos ideias como “em embrião”, “no germe”, “no princípio”, “na origem”, “no início”. Assim, entre começo e ovo existe uma ideia comum, uma afinidade, uma ideia afim, uma analogia.

Vejamos mais um caso. Estávamos lendo O Romance das Palavras, de Celso Pedro Luft, obra que, perfunctoriamente, trabalha com a etimologia de algumas palavras.

Luft, ao abordar as palavras pão, companheiro e apaniguado diz que as três têm traços em comum, ou seja, a ideia de pão. Vejamos o que diz das duas últimas palavras.

A lexia companheiro deriva de companha, hoje “tripulação de barco”, mas designava, inicialmente, a ação de comer do mesmo pão. Comer pão com alguém: *cum pane...*

A ideia ficou no vocábulo francês *compagnon*. Companheiro seria aquele que partilha do mesmo pão.

Já o vocábulo apaniguado vem de apaniguar, verbo que na península Ibérica teria o sentido de “dar pão a alguém, alimentar, sustentar”. Apaniguado seria o indivíduo sustentado pelos poderosos: aquele que comia do pão e bebia da água do palácio.

Esta análise é possível num dicionário etimológico que registra a origem e a história de uma palavra.

Tendo lido as colocações de Luft, fomos a dois dicionários de língua: Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa e o Dicionário

Michaelis. É consabido que nestes dicionários o significado que uma palavra pode assumir está de acordo com o contexto em que é empregada.

O Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa, na versão eletrônica, registra *companheiro* como 1) que acompanha, 2) colega, camarada, 3) homem em relação à pessoa com quem vive e 4) forma amistosa de tratamento; meu amigo.

Já o Dicionário Michaelis, da Editora Melhoramentos, registra com pouca diferença o significado do vocábulo *companheiro*. Vejamos a sua definição. *Companheiro*, do baixo-latim *companariu*, significa 1) Aquele que acompanha. 2) Colega, condiscípulo. 3) Camarada. 4) Maçom – Graduação inferior à de aprendiz, no rito francês. 5) Esposo, marido. 6) Amásio. 7) Que acompanha.

Concernente ao vocábulo *apaniguado*, temos em Aurélio a seguinte definição: *apaniguado*, particípio do verbo *apaniguar*, significando 1) Protegido, favorito e 2) sectário, partidário. O significado também não difere muito do dicionário da Melhoramentos que registra *apaniguado* como adjetivo derivado do particípio de *apaniguar* e significa 1) Afilhado, favorecido, protegido. 2) Aderente, sectário.

Como vemos a relação entrevista por Celso Pedro Luft não ocorreu nas definições propostas nos dois mencionados dicionários. Haveria, por outro lado, no campo das ideias, algo que ligasse o vocábulo *companheiro* a *apaniguado*? Neste momento, o melhor seria recorrermos, então, a um dicionário analógico. Nele, como vimos alhures as palavras são agrupadas de acordo com a área de significado comum.

Tomemos o Dicionário Analógico, de Francisco Ferreira. No índice remissivo, constam quatro entradas para *companheiro*. Estas palavras entram ligadas à ideia de acompanhar 88, auxiliar 709, amigo 890 e esposo 903. Os números estão a indicar não as páginas, mas sim a que conglomerado semântico pertencem. Lendo as quatro seções, percebemos que estão ligadas à classe VI – Afeições e que *companheiro* está inserido na divisão III – afeições simpáticas. Vamos encontrar, assim, no item amigo 890 os vocábulos *companheiro* e *apaniguado*. O professor Luft tinha razão. Embora os dicionários ditos de definição não tenham mencionado, o dicionário analógico mostrou que há um traço semântico entre os dois vocábulos.

#### 4. A importância de um dicionário analógico para o produtor textual

Mostramos a história e o funcionamento do dicionário analógico em Língua Portuguesa e a sua construção. Vejamos agora a sua serventia. Este dicionário é de suma importância para o produtor de textos orais ou escritos, pois sabemos que a grande dificuldade ao redigirmos um texto é a palavra exata.

Para o Glauber Rocha eram necessárias uma câmera na mão e uma ideia na cabeça. Parafraseando o nosso cineasta, podemos dizer que é necessário ter uma ideia na cabeça e um dicionário analógico às mãos.

Os temas que estão à disposição do escritor são algumas vezes diversos e insólitos. Estes temas, no entanto, pertencem ao universo lexical da língua. Este, por sua vez, é lido por conjunto de palavras posto à disposição do utente da língua.

Ora, temos o tema, temos as ideias, mas a que léxico recorrer?

Sabemos que neste caudal lexical que a língua tem alguns se situam na gíria, outros no regionalismo, no jargão, no estrangeirismo, nos arcaísmos e nos neologismos.

Todos, no entanto, fazem parte de agrupamentos semânticos, pertencem a ideias afins. Assim, o dicionário analógico será o companheiro, ou seja, aquele que acompanha o produtor textual, fornecendo os vocábulos de que se precisa para a elaboração do texto pretendido.

#### 5. Conclusão

Como vimos, é necessário voltarmos nossos olhos para esta modalidade de dicionário tão esquecida nos dias de hoje. Olhando para os modelos construídos em Língua Portuguesa, reconhecemos que carecem de uma atualização. Chegamos a confrontar a última edição da monumental obra de Julio Casares com o de Francisco Ferreira e percebemos que seria de bom alvitre inserir como o fez o dicionarista espanhol a entrada alfabética dos verbetes com as necessárias definições. Isto sobrecarregaria a obra, mas facilitaria, por comodidade, a pesquisa.

Importante será, ainda, a constante divulgação deste produto cultural que, por certo, trará inestimável contribuição a esta geração de jovens hoje tão sem palavras.

## Referências

- ALMEIDA, Átila. *Dicionários – parentes & aderentes*. João Pessoa: Funape, 1988.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins*. Brasília: Thesaurus Coordenada, 1983.
- CASARES, Julio. *Diccionario ideológico de la lengua española – de la idea a palabra – de la palabra a la idea*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1959.
- COSTA, Francisco. *Vocabulário analógico*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1933.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.
- LUFT, Celso Pedro. *O romance das palavras*. São Paulo: Ática, 1996.
- MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- SARGENTIM, Hermínio. *Dicionário de ideias afins*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, [s.d.].
- SPITZER, Carlos. *Dicionário analógico da língua portuguesa*. Porto Alegre: Editora Globo, 1956.

# O DISCURSO UNIVERSITÁRIO INSTITUCIONAL

*João Bôsco Cabral dos Santos*

*“Uma boa parte das verdades morais e das belas sentenças dos autores é deste tipo: muitas vezes elas não dizem nada de novo, mas nos fazem pensar corretamente naquilo que sabemos.” (Leibniz, 1984, p.347)*

## Considerações gerais

Neste capítulo,<sup>1</sup> pretendemos elaborar um construto teórico sobre o Discurso Universitário Institucional (DUI). Nosso objetivo é estabelecer um suporte teórico para formalizar este discurso enquanto tipologia discursiva. Na instauração dessa base teórica, pensamos em instituir um percurso de ordem epistemológica, que nos permita formalizar uma percepção científica acerca do DUI, no diagnóstico das implicitudes subjacentes às imagens de *fazer-ciência* na universidade. Essa formalização que agora sugerimos advém de uma projeção acadêmica na crença da possibilidade de uma interferência histórica no continuum sócio-político-cultural e ideológico das instituições.

Nossa pressuposição é que essa interferência pode ser detonada, a partir de uma incursão na natureza dos discursos constituintes dos processos enunciativos nessas instituições. Essa incursão se caracteriza, principalmente, por uma explicitação dos interdiscursos inerentes ao contrato de comunicação do lugar discursivo – curso de Letras. Nesse contrato, entrecruzam-se relações de poder, apropriações acadêmicas e variações conceituais.

---

<sup>1</sup> Este texto representa uma parte de minha tese intitulada “Por uma teoria do Discurso Universitário Institucional”, que vem servindo de referencial teórico para as dissertações que venho orientando no Programa de Pós-graduação – Curso de Mestrado em Linguística.

Para construir esse entrecruzamento, no que se refere aos sentidos constitutivos do DUI, enfocaremos cinco parâmetros potenciais de formalização teórica, a saber: i) os enfoques conceituais; ii) os direcionamentos epistemológicos da formação profissional; iii) as ações pedagógico-metodológicas; iv) as projeções acadêmicas e v) a orientação política do *fazer-ciência*. Dentre estes parâmetros, os que apresentarão um maior detalhamento teórico serão os direcionamentos epistemológicos e as ações pedagógico-metodológicas. No que tange aos demais – os enfoques, as projeções e a orientação política – nos limitaremos a conceituá-los e a apresentar algumas de suas características. A justificativa para este recorte se deve ao fato que, para aprofundarmos a formalização dos mesmos, necessitaríamos ampliar o arcabouço teórico da pesquisa, estabelecendo outras relações entre a Análise do Discurso (AD) e a Epistemologia. Assim, entendemos que a formalização dessas outras relações poderia ser tema para uma outra pesquisa.

O recorte teórico que faremos da Teoria Semiolinguística (TS) envolverá três de seus princípios básicos, a saber: i) os atos de linguagem; ii) o contrato de comunicação e suas instâncias actanciais e iii) os modos de organização do discurso. Nesse recorte, estaremos estabelecendo interfaces com os conceitos de enunciação, formações discursivas e ideológicas, além das heterogeneidades enunciativas mostradas e constitutivas. A partir desse amálgama teórico, constituiremos uma caracterização tipológica para o DUI.

A nosso ver, essa rota teórica permitirá uma escansão sentidural,<sup>2</sup> reveladora da agenda discursiva que permeia a constituição do curso de Letras. Na explicitação dessa agenda, configuram-se categorias, que nos permitirão construir um perfil dos arquétipos teórico-metodológicos subjacentes ao processo de formação do professor de línguas. Assim, a partir da construção desse perfil, esperamos também estar apresentando um arcabouço teórico para futuras análises do DUI. Começaremos por uma reflexão sobre as bases teóricas do DUI.

---

<sup>2</sup> Nível de significação dos sentidos resultantes da unificação e individuação de uma meta, uma intenção e uma adequação histórica, concebidas na simultaneidade, na identidade e na genealogia de um processo interativo.

## O discurso universitário institucional

Entendemos por DUI os efeitos de sentido produzidos pelas vozes, pelos sentidos e pelos enunciados vinculados à instituição – universidade – manifestados através: i) da produção acadêmica de seus membros; ii) do registro documental, que historiciza as filiações epistemológicas desses membros e que delinea o projeto científico-pedagógico de instauração e funcionamento de um curso superior e iii) das representações decorrentes dessas filiações sobre o tipo de profissional que objetiva preparar para o mercado de trabalho. Queremos diferenciar aqui o DUI do DIU,<sup>3</sup> este último voltado para uma análise do gerenciamento político-administrativo das universidades, e das políticas educacionais direcionadas ao ensino superior. Sugerimos que o DIU seja foco para outra futura eventual pesquisa.

### As vozes no DUI

No DUI, as vozes evidenciam o imaginário acadêmico dos membros de uma COMUNI,<sup>4</sup> que são determinantes na orientação teórica dos cursos. Estamos chamando de imaginário acadêmico as circunscrições teóricas dos membros da COMUNI, via de regra, decorrentes do processo de “formação universitária” dos mesmos. Já a “formação universitária” diz respeito às exposições teórico-pragmáticas a que os membros de uma COMUNI são submetidos durante a graduação, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado, conforme o grau de qualificação destes.

Nessas exposições, esses sujeitos, via de regra, se circunscrevem em determinadas filiações teóricas por escolha ou por adesão institucional. Essa opção, geralmente, está vinculada aos propósitos acadêmicos desses membros ou à natureza de sua vinculação funcional nas instituições em que trabalham. Dessa maneira, entendemos que as vozes influenciam a constituição teórica dos cursos, ao mesmo tempo em que particularizam algumas de suas características. A seguir, trataremos da natureza discursiva dos sentidos no DUI.

---

<sup>3</sup> Discurso Institucional Universitário.

<sup>4</sup> Estamos chamando de COMUNI, no âmbito deste trabalho, os professores efetivos em serviço. Tal terminologia, em outros contextos, também é utilizada para indicar os sujeitos que atuam na universidade. Nossa restrição se justifica pelo propósito de pontuar o DUI e suas manifestações.

## Os sentidos no DUI

Com relação aos sentidos, estes demarcam as fronteiras teóricas estabelecidas na universidade para o lidar com o conhecimento científico. Essas fronteiras teóricas residem: i) nos enfoques conceituais; ii) nos direcionamentos epistemológicos da formação profissional; iii) nas ações pedagógico-metodológicas; iv) nas projeções acadêmicas e v) na orientação política do *fazer-ciência*. É relevante pontuarmos o caráter heterogêneo de manifestação dessas fronteiras teóricas.

Nessa perspectiva, é possível encontrarmos diferentes fronteiras em uma mesma abordagem de um conhecimento científico. Numa grade curricular de um curso de graduação, por exemplo, é possível encontrarmos disciplinas cujas fronteiras sentidurais teóricas estejam nos enfoques conceituais, com projeções acadêmicas demarcadas; outras, no direcionamento epistemológico, com ênfase nas ações pedagógico-metodológicas e assim por diante. A seguir, pontuaremos as principais características de cada uma dessas fronteiras no âmbito sentidural do DUI.

### Os enfoques conceituais

Os enfoques conceituais dizem respeito a um recorte de conteúdos teóricos, constituídos enquanto suporte para a formalização do pensamento científico de uma determinada COMUNI. Esses conteúdos representam os saberes partilhados de prestígio para essa COMUNI. Nesses saberes estão as filiações de conhecimentos que conduzirão as articulações sistemáticas de ideias no grupo.

Para aprofundarmos esses enfoques conceituais em nível de formalização teórica, enquanto substratos de um discurso, precisaríamos adentrarmo-nos em uma discussão sobre a gênese epistemológica das teorias. Devido à amplitude histórica e à especificidade filosófica de tal estudo, entendemos ser este tema um elemento fomentador para outra pesquisa que estabelecesse uma interface entre a AD e a Epistemologia. Neste trabalho, restringimo-nos a conceituar e a apresentar, apenas, algumas características desses enfoques na constitutividade do DUI.

Os recortes de conteúdos teóricos estão relacionados às escolhas e justificativa de uso de teorias predominantes na produção acadêmica e à ênfase atribuída às correntes teóricas na concepção das disciplinas dos cursos

e das habilitações. Essas escolhas implicam a explicitação de um discurso metacientífico inerente a essas correntes, portanto, constitutivo do processo de formação acadêmico-profissional na instituição. Nessa perspectiva, esses recortes assumem um caráter racionalista que demarca o espaço acadêmico, conferindo-lhes um *status* de genuinidade epistemológica.

Já o pensamento científico envolve duas questões fundamentais, a saber: o que torna uma corrente teórica genuína, conferindo-lhe uma eficácia teórico-pragmática? Como enfatizar tal corrente, distinguindo-a de outras?

A resposta a essas perguntas se funda, primeiramente, na adoção de procedimentos metodológicos de apresentação das teorias, de forma a conferir-lhes um controle instrumentalizador do potencial epistemológico das mesmas. Além disso, torna-se necessária a formulação de hipóteses orientadoras na definição de estudos acerca dessas teorias e a demarcação de um campo experiencial de investigação, para que se estabeleçam níveis de interpretação direcionadores do pensamento científico da COMUNI.

No que tange aos saberes partilhados de prestígio, estes são determinados através das interrelações subjacentes às pesquisas realizadas com o suporte de uma determinada teoria. Essas inter-relações ocorrem tanto em nível interinstitucional, quanto em nível epistemo-pragmático. O primeiro está relacionado ao que estamos denominando de rede científica de conhecimentos teóricos, em que o prestígio dos saberes partilhados emerge da continuidade ou da extensão teórica em que as investigações são realizadas em diferentes instituições. Já o segundo se instaura na diversidade abordacional e na focalização de *corpora* utilizados entre instituições, refletindo em torno de um mesmo arcabouço teórico. Nessa perspectiva, o prestígio toma lugar como decorrência de uma amplitude teórica, ou ainda, de uma diversidade de práticas, partilhadas no escopo de uma mesma teoria.

Quanto às filiações de conhecimentos, estas se fundam pelas evidências normativas apontadas na *praxis* científica de uma determinada COMUNI. Essas evidências sugerem uma espécie de ritual de produção de conhecimentos, vinculados a procedimentos investigativos prescritos nas teorias que servem de enfoque. Dessa maneira, tais filiações funcionam como registros emblemáticos que circunscrevem os enfoques conceituais enquanto identidades epistemológicas das práticas científicas de uma determinada instituição.

Por fim, abordaremos as articulações sistemáticas, que dizem respeito aos aspectos definidores da racionalidade científica, nas quais

a validade das pesquisas tem necessidade de estar circunscrita em um cânone acadêmico. Esse cânone assevera as teorias das quais os enfoques conceituais são suporte e, por vezes, identifica os enfoques escolhidos como elementos modelares e normatizantes das regulamentações epistêmicas predominantes na instituição. Tanto esses modelos quanto essas normas revelam as características do perfil acadêmico da mesma. Na sequência, abordaremos os direcionamentos epistemológicos da formação profissional subjacentes ao DUI.

## Os direcionamentos epistemológicos da formação profissional

Os direcionamentos epistemológicos da formação profissional contemplam a maneira particular de encaminhamento do fazer científico do grupo. Trata-se da conduta científica e sua ambientação sócio-política, determinantes do perfil de profissional que se quer formar; e da pragmática organizacional do conhecimento nesse processo de formação. Essa conduta se caracteriza pelo tipo de tratamento dado ao conhecimento no processo de formação, a saber: i) analógico; ii) identitário-diferencial; iii) histórico; iv) fragmentário e v) integrativo.

Esses tratamentos também podem aparecer de forma heterogênea na conduta científica de uma COMUNI. É possível encontrarmos, numa mesma ficha de disciplina de uma grade curricular, um tratamento analógico apresentado nos objetivos da disciplina, um tratamento identitário-diferencial apresentado na ementa, e assim por diante. Essa heterogeneidade se justifica pela diversidade de enfoques sentidurais, nos quais se funda a constituição de um curso superior. Naturalmente, esses enfoques, apesar de sua diversidade, apresentam pontos de relevância, quase sempre evidenciados pelas correntes teóricas predominantes entre os membros da COMUNI. A seguir, caracterizaremos cada um dos tratamentos epistemológicos aplicados ao conhecimento no processo de formação profissional.

### O tratamento analógico

O tratamento analógico prescreve relações de semelhança entre conhecimentos. Esse tratamento parte da essência de princípios até a especificidade de conceitos, passando pela transitividade de semelhanças

genéricas entre esses princípios e os conceitos a eles subjacentes. No tratamento analógico existe a possibilidade de extensões aplicadas ao conhecimento, na dialética *generalidades-restrições* e vice-versa.

Uma formação profissional de caráter analógico trabalha com a validade essencialista<sup>5</sup> do conhecimento. Essa validade é permeada pela relação entre princípios teóricos vistos da perspectiva de suas consequências pragmáticas. Assim, este tratamento trabalha com a possibilidade de gerar conhecimentos, garantindo sua autenticidade epistêmica, através de uma transmutação metacientífica de procedimentos e práticas teórico-pragmáticas. Dando continuidade à discussão sobre os direcionamentos epistemológicos da formação profissional, enfocaremos o tratamento identitário-diferencial.

### O tratamento identitário-diferencial

Com relação ao tratamento identitário-diferencial, este se caracteriza pela apresentação de modelos teóricos distintos. Tais modelos são analisados sob a perspectiva do contraste, da diversificação e do paralelismo. Essa perspectiva considera a resolução de dificuldades, ou o estabelecimento de distinções em torno desses modelos. O processo identitário-diferencial coloca o conhecimento enquanto convenção científica a ser abordada em sua alteridade substantiva ou substitutiva, privilegiando os sistemas, as taxionomias e a axiomática<sup>6</sup> do conhecimento. Tais enfoques sugerem uma formação em que se contempla a exposição de modelos distintos, para uma adesão posterior a um modelo vigente proposto pelo formador, ou instituído como base de trabalho em uma determinada instituição. A seguir, discutiremos, brevemente, sobre o tratamento histórico enquanto direcionamento epistemológico da formação profissional.

### O tratamento histórico

No que tange ao tratamento histórico, consideramos a teoria como um *continuum* de conhecimentos, sujeitos a mudanças e movimentos no

---

<sup>5</sup> Para Domingues (1991, p. 47) o “*modus essendi* (...) toma a verdade como essência a des-velar (*alétheia*)”, ou seja, o conhecimento como fundamentação da verdade.

<sup>6</sup> Estamos chamando de *axiomática*, na perspectiva desta caracterização dos direcionamentos epistemológicos, a instauração de convenções fixadas a partir de relações teóricas, passíveis de múltiplas interpretações e realizações diferentes, mas coerentes com a proposição teórica inicial, da qual demandam suas generalizações.

decorrer de sua evolução. Nessa perspectiva, a origem e a genealogia dos fatos científicos ganham uma relevância que se justifica na percepção de etapas de transformação de um conhecimento, como elemento constituinte de seu estudo. Além disso, observa-se a natureza dessas transformações, as contingências em nível de aplicação científica e as perspectivas lacunares potenciais. Essas transformações, via de regra, são marcadas por extensões, aprofundamentos, interrelações, substituições e redimensionamentos dos conhecimentos, em sua amplitude teórica. Trata-se de uma investigação interpretativa, cuja função é formar uma mentalidade retrospectiva como estratégia de compreensão de um conhecimento. Na sequência, refletiremos em torno do tratamento fragmentário enquanto direcionamento epistemológico da formação profissional.

### O tratamento fragmentário

No que se refere ao tratamento fragmentário, este se apresenta através de uma sequência de partições. Nessa perspectiva, áreas são subdivididas em subáreas, que são recortadas em unidades, por sua vez, apresentadas em seções. Essas subdivisões, via de regra, são enfocadas isoladamente, considerando-se apenas os aspectos pontuais concernentes a cada partição. O tratamento fragmentário pressupõe que as junções ou interrelações de conhecimentos são realizadas a *posteriori* pelos sujeitos interagentes, em geral, fora do contexto em que são enfocadas. Tal tratamento, via de regra, visa informar, instrumentalizar e fornecer subsídios teóricos específicos, sem estabelecer relações desses conteúdos com aplicações práticas, ou mesmo com conceitos de outras áreas afins. Para fechar essa reflexão sobre os direcionamentos epistemológicos da formação profissional, enfocaremos o tratamento integrativo.

### O tratamento integrativo

O tratamento integrativo é caracterizado pela construção dos enfoques através de unidades temáticas que contemplam diversos olhares para se abordar o conhecimento, integrando-os em sua convergência conceitual, nas interfaces com outros campos de conhecimentos e no entrecruzamento de focalizações direcionadas a um mesmo tema. Neste tratamento, os olhares pelos quais se aborda o conhecimento podem ser

de natureza: i) interdisciplinar; ii) pluridisciplinar; iii) multidisciplinar; iv) transdisciplinar e v) metadisciplinar. Convém não silenciarmos que esses olhares sobre o conhecimento, quase sempre, ocorrem de forma heterogênea, podendo se verificar a predominância de algum deles na análise de uma determinada prática científica. A seguir, discutiremos algumas características inerentes a cada um desses olhares.

### O olhar interdisciplinar

O olhar interdisciplinar se refere à possibilidade de áreas teóricas fazerem uso, nos limites de seus escopos epistemológicos, de conceitos inerentes a outras áreas, através de uma relação de alteridade entre o arcabouço teórico de uma determinada área e os conceitos de outras. Essa relação de alteridade pode ocorrer por apropriação, interrelação ou diferenciação. A partir dessa alteridade, torna-se possível construir enfoques: extensivos (modificação na amplitude teórica), heterotrópicos (deslocamentos sentidurais para adequação teórica de um construto) e restritivos (pontuações conceituais para ênfase de determinados princípios teóricos).

### O olhar pluridisciplinar

O olhar pluridisciplinar diz respeito à construção de um conhecimento, considerando a coexistência de mais de uma instância teórica. Dessa maneira, uma área de estudos pluridisciplinar se situa em diversas filiações. Tais filiações, entretanto, são elementos independentes que não se alteram enquanto suporte de um conhecimento pluridisciplinar.

O que distingue a pluridisciplinaridade da interdisciplinaridade é que, na primeira, os elementos teóricos são independentes em sua constitutividade discursiva, enquanto que, na segunda, esses elementos são constituintes do arcabouço teórico da área interdisciplinar. Essa independência epistemológica, característica da pluridisciplinaridade, nos remete a uma utilização de conceitos de outras áreas enquanto suporte para um arcabouço teórico pluridisciplinar. Já na interdisciplinaridade, os elementos são constituintes porque servem de base para uma alteridade epistemológica entre os conceitos da área interdisciplinar e os conceitos de outras áreas – apropriados, inter-relacionados ou diferenciados.

No que tange à pluridisciplinaridade, torna-se relevante afirmarmos, aqui, que mesmo enquanto elementos independentes, é preciso se resguardar, também, os limites de convergência epistemológica entre esses elementos. Já na interdisciplinaridade, a base epistemológica diz respeito às condições de produção de uma genealogia teórica. Assim, na pluridisciplinaridade, o suporte teórico representa uma orientação epistemológica para os princípios e conceitos dos construtos pluridisciplinares.

### O olhar multidisciplinar

O olhar multidisciplinar trata da integração de várias áreas do conhecimento para a resolução de problemas. Nessa integração, cada área contribui com elementos de seu escopo teórico, para uma diversidade de enfoques em torno de uma mesma questão científica. Esses elementos, por sua vez, também resguardam uma convergência epistemológica.

Como podemos observar, o olhar multidisciplinar agrega áreas independentes sem constituir uma percepção teórica própria. Cada área apresenta, dentro de seu escopo teórico, elementos constitutivos para uma determinada visão em torno do problema investigado. É a junção de várias perspectivas que compõe a percepção científica do problema investigado na perspectiva multidisciplinar. Observamos que, neste olhar, as áreas se integram em torno de um mesmo foco de investigação, cada qual oferecendo sua contribuição no escopo de sua abrangência teórica. O olhar multidisciplinar se diferencia do pluridisciplinar pelo seu caráter co-atuante, sem a necessidade de uma filiação mútua, o mesmo ocorrendo com relação ao interdisciplinar, em que esse caráter não prescreve um uso interconceitual entre as áreas envolvidas.

### O olhar transdisciplinar

O olhar transdisciplinar contempla teoria e prática imbricadas em uma constituição acadêmica única. Trata-se de uma concepção científica em que a teoria pode advir da prática e vice-versa. Além disso, neste olhar, a teoria se confunde com a prática e esta embute princípios teóricos em sua constitutividade.

Trata-se de uma prática acadêmica pouco difundida no mundo ocidental, porque se distancia inteiramente das práticas positivistas e neopositivistas vigentes na academia. Nela, princípios teóricos diversos

e relações sentidurais do cotidiano instauram um amálgama epistemo-pragmático, conceitor de uma visão holística<sup>7</sup> em torno dos elementos investigados cientificamente. Essa visão holística, por sua vez, concebe a geração de conhecimentos como um todo indecomponível.<sup>8</sup>

Nessa perspectiva, as motivações científicas são encaradas em sua totalidade constitutiva e integradas de tal forma que cada elemento de um determinado campo de conhecimentos reflete e contém dimensões heterogêneas, numa alteridade entre as formalizações teóricas e as percepções pragmáticas. A perspectiva transdisciplinar, portanto, trabalha na oscilação “partes-todo” e “todo-partes”, numa inter-relação constante, dinâmica e paradoxal. Percebemos, também, que essa oscilação contempla atributos que ultrapassam a relação teoria-aplicação e o par epistêmico unidade-identidade.

No Brasil, até a década de noventa do século XX, as tentativas de implementação de pesquisas de caráter transdisciplinar, nas áreas de Ciências Humanas, têm se concentrado na área de Educação. A área de Linguística Aplicada, nos moldes preconizados por Cavalcanti (1987), Almeida Filho (1991), ou ainda, Celani e Zanotto (1992), Moita Lopes (1996), Signorini e Cavalcanti (1998), Bertoldo (2000) e Figueiredo (2000), vem tentando propor um modelo de pesquisa aplicada, de base antropológica, e com ênfase na pesquisa de caráter etnográfico, que contempla alguns princípios de transdisciplinaridade. Nessa perspectiva, convém ressaltarmos que os incentivos, oferecidos pelas agências governamentais, têm encorajado grupos multi-institucionais, com uma proposta de pesquisa integrada, que também se assemelha aos princípios transdisciplinares.

Entretanto, Svedin (1995, p.114) questiona tais incentivos, quando afirma que “*o quadro institucional, em especial no sistema universitário, só estimula, portanto, numa medida muito restrita, as abordagens transdisciplinares*”. O que temos observado é que a maioria das pesquisas integradas, via de regra, são de caráter pluri ou multidisciplinar. A nosso

---

<sup>7</sup> Para Weil *et al.* (1993, p.38): “o holístico implica uma visão resultante de uma experiência, que, por sua vez, é geralmente o resultado de uma combinação de holopraxis ou prática experiencial com o estudo intelectual, ou hologia, de um enfoque analítico e sintético, de uma mobilização das funções ligadas ao cérebro direito e esquerdo e da sua sinergia, de um equilíbrio entre as quatro funções psíquicas, ou seja, a sensação, o sentimento, a razão e a intuição”.

<sup>8</sup> Isto significa afirmar que o conhecimento não pode ser fragmentado em partes. Seu estudo é realizado considerando as relações existentes entre seus constituintes.

ver, a implementação da pesquisa de caráter transdisciplinar deve vir acompanhada de um re-pensar da mentalidade<sup>9</sup> de *fazer-ciência*, por parte dos pesquisadores.

O olhar transdisciplinar contempla uma percepção de diagnóstico, que se revela através de uma dispersão distintiva, uma inadequação sistêmica e um distanciamento entre as relações de causalidade e efetividade, na atividade de preparação-implementação, quer no processo de formação, quer no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao tratamento integrativo com um olhar transdisciplinar, percebemos que, apesar de ser um dos direcionamentos epistemológicos da formação profissional, e, portanto, constitutivo dos sentidos constitutivos do DUI, pouco tem se manifestado enquanto prática discursiva na universidade.

### O olhar metadisciplinar

O olhar metadisciplinar diz respeito à introspecção do conhecimento em si mesmo. Nessa perspectiva, um tratamento integrativo com olhar metadisciplinar objetiva fortalecer os elementos constituintes de uma determinada teoria, a partir do entrecruzamento de seus próprios princípios, conceitos, definições, métodos e aplicações. A metadisciplina é integrativa, na medida em que enraíza os fundamentos de um saber, aprofundando-o, especificando-o, e constituindo-o enquanto base para a instauração das chamadas ciências-fonte.

Não queremos dizer com isso que esses saberes seriam cristalizados ou sacralizados como instâncias estáticas ou sincrônicas do conhecimento. Entendemos que tais saberes, por terem sido meta-abordados, a partir de uma conjuntura epistemológica de detalhamento e categorização, tornam-se referência para a fundação de outros conhecimentos. Pensando dessa forma, o olhar metadisciplinar estabelece condições internas de mudança/transformação, através de uma *metéxis*,<sup>10</sup> que amplia ou reduz o âmbito da visão científica, a um *continuum* derivado de um exame do *status* de asseveração de uma determinada teoria.

A partir de uma delineação dessas condições internas de mudança/

---

<sup>9</sup> Entendemos por *mentalidade* o conjunto de atitudes de um sujeito, reveladas na sua prática, e decorrentes de seu envolvimento interativo com outros sujeitos, ou de seu engajamento em uma determinada atividade.

<sup>10</sup> Modos possíveis de relação entre coisas e ideias.

transformação, o olhar metadisciplinar pode ser linear, formalista e hermenêutico. O linear aborda os princípios, conceitos e definições, fixados na amplitude de um determinado parâmetro pré-estabelecido; já o formalista privilegia alguns elementos com os quais pretende construir uma ordem, uma regularidade, ou uma sistematização prescrita; quanto ao hermenêutico, este prioriza o caráter analítico, no qual os elementos são co-relacionados entre si, na geração de pontos de inflexão convergentes, que, por sua vez, delimitam um campo de abrangência científica. O olhar metadisciplinar, portanto, atua na dinâmica constitutiva do conhecimento científico, permeando-lhe um tratamento epistemológico direcionado para os interesses teóricos dos membros de uma determinada COMUNI. A seguir, dando continuidade à reflexão acerca das fronteiras dos sentidos no DUI, refletiremos sobre as ações pedagógico-metodológicas.

### As ações pedagógico-metodológicas

As ações pedagógico-metodológicas estão relacionadas aos procedimentos operacionais utilizados no encaminhamento do conhecimento no processo de formação universitária. Esses procedimentos operacionais contemplam elementos de natureza filosófico-educacional, técnico-informativo e político-ideológico. Dessa forma, ao interpretarmos as filiações de um procedimento operacional numa ação pedagógico-metodológica, dizemos que existem vinculações com: i) uma das “correntes pedagógicas”<sup>11</sup> vigentes; ii) uma abordagem e um método de ensino-aprendizagem; iii) uma corrente teórica da área em formação; iv) uma orientação acadêmica vigente na instituição e v) uma concepção profissional.

Assim, podemos situar as ações pedagógico-metodológicas na atividade sentidural do DUI, em duas vertentes, tais sejam: a vertente escolástica<sup>12</sup> e a vertente heurística. Estamos chamando de vertente escolástica as ações pedagógico-metodológicas que possuem uma ênfase no conteúdo, além de um caráter reproducionista e didático-programado.

---

<sup>11</sup> Dentre essas correntes pedagógicas, vigentes nas instituições educacionais brasileiras, poderíamos destacar: a Pedagogia Behaviorista, ligada à teoria psicológico-comportamentalista de Skinner; a Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani; a Pedagogia Humanista de Paulo Freire, entre outras.

<sup>12</sup> O termo *escolástica* está sendo usado neste trabalho para se referir a certas atitudes acadêmicas que são assumidas pelos membros de uma COMUNI, como se fosse uma doutrina.

Já na vertente heurística, as ações são instauradas através de um processo de construção contínua e sincrônica, que estabelece os procedimentos operacionais de acordo com a natureza da atividade constituída no espaço de *ensinância-aprendência*<sup>13</sup>-*formação*. Vejamos as características de cada uma dessas vertentes.

### A vertente escolástica

A vertente escolástica, via de regra, é de natureza sectária porque o conhecimento é legitimado pelo seu prestígio nas fronteiras acadêmicas, portanto, não questionado e aceito como verdade absoluta. Esse absolutismo teórico se traduz na ênfase que é dada aos conteúdos no processo de formação. Tais conteúdos, por sua vez, devem ser aplicados ou reproduzidos como forma de asseveração de modelos pré-estabelecidos.

Ao discutir a questão da universidade e a da discriminação, Schmitz (1984, p.45) faz uma ressalva acerca do tratamento dado aos graduandos durante seus cursos, que, a nosso ver, diz respeito às ações pedagógicas da vertente escolástica. Para este autor:

Pode haver discriminação durante o decorrer dos cursos, quando não se oferecem aos alunos aqueles estudos ou experiências de que eles realmente necessitam, mas algumas noções filtradas e selecionadas, que não lhes permitem desenvolver suficientemente uma característica pessoal bem definida, e pouco lhes favorecem o exercício da profissão para a qual se preparam. Com facilidade apenas lhes propiciam alguns dados de informação ou treinamento profissional.

Essa filtração e essa pré-seleção de enfoques teóricos, realizadas pelos professores-formadores circunscritos na vertente escolástica, nos remetem aos aforismos baconianos<sup>14</sup> dos *idola theatri*,<sup>15</sup> que são

---

<sup>13</sup> *Ensinância e Aprendizência* têm sido a terminologia utilizada para marcar a dinâmica interacional do processo de ensinar e aprender, estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação, por parte do sujeito-ensinante – o professor – e do sujeito-aprendente – o aluno. Convém distinguirmos das concepções de *ensinar* e *aprender*, enquanto terminologia utilizada para marcar a transmissão de conhecimentos pelo professor e a aplicação/reprodução desses conhecimentos transmitidos, por parte dos aprendizes.

<sup>14</sup> Cf. FRANCIS BACON em sua obra *Novum Organum*.

<sup>15</sup> Aforismos 44, 61, 62, 95 e 100. Para Bacon, os "(...) ídolos do teatro (...) imigraram para o espírito dos homens por meio das diversas doutrinas filosóficas e também

dogmas gerados por sistemas teóricos que se insinuam no âmbito do conhecimento universitário como verdades indisputáveis, sem que se mostrem efetivamente capazes de proporcionar uma descrição das teorias, tal qual são apresentadas em sua gênese.

Dessa forma, percebemos que a vertente escolástica constitui ações pedagógico-metodológicas projetadas para um controle das práticas acadêmicas no meio universitário. Além disso, acreditamos que tal restrição simplifica a natureza sentidural da formação universitária, contribuindo, muitas vezes, para a resistência e a imaturidade dos graduandos diante dos conhecimentos teóricos. Convém ressaltarmos, também, que essa postura escolástica tem se incorporado à cultura de formação dos graduandos como naturalidade discursiva e, num ciclo vicioso, tem servido de *referendum* para asseverar a resistência à compreensão das teorias a partir de “textos-fonte”. A seguir, apresentaremos uma reflexão acerca das ações pedagógico-metodológicas circunscritas na vertente heurística, dando continuidade à discussão sobre os sentidos do DUI.

### A vertente heurística

A vertente heurística se caracteriza por sua natureza construtivista e histórica, cujo tratamento dado ao conhecimento se funda no exame de descontinuidades que se constituem como possibilidades múltiplas e deslocamentos em relação às chamadas “realidades empíricas”. Entendemos por “realidades empíricas” os referenciais teóricos em si, dissociados de evidências do cotidiano e do contexto sincrônico, no qual estão inseridos os sujeitos. Nesse sentido, a vertente heurística prioriza o caráter dialógico em que se dá a interação entre sujeitos e com eles, permeada pela referencialidade das teorias e pelas práticas profissionais inerentes à formação universitária.

Esse caráter dialógico, por sua vez, entremeia conflitos de ordens diversas porque são vinculados a organizações de poder (departamentos, coordenações de cursos, direções de institutos, entre outros). Tais conflitos se configuram porque, via de regra, as ações pedagógico-metodológicas de natureza heurística se distanciam das concepções orgânicas e sistêmicas

---

pelas regras viciosas da demonstração.” (p.41) Eles “(...) foram abertamente incutidos e recebidos por meio das fábulas dos sistemas e das pervertidas leis de demonstração.” (p.48)

preconizadas por essas organizações de poder. A vertente heurística se funda na integração e na inter-relação do conhecimento posto com aquilo que chamamos de “memória motivada”.

Santos e Vieira (1997, p.167) conceituam a “memória motivada” como:

valores absorvidos a partir de experiências anteriores vividas pelos sujeitos e que passam a configurar referências de aspirações que levam esses sujeitos a estabelecer metas e intenções, bem como a dimensionar juízos de valor sobre fatos e conhecimentos.

Trata-se, pois, de um deslocamento das ações pedagógico-metodológicas, que se distanciam de uma iniciativa exclusiva dos professores-formadores, para uma co-construção orientada por eles, e concebida, também, na potencialidade discursiva dos graduandos. Nessa perspectiva, consideramos dois obstáculos que perpassam tal prática: a resistência de professores-formadores e graduandos em interagir com o “alheio” – o distinto do sistema vigente – e o incômodo dos mesmos, decorrente de enfrentamentos e embates institucionais, que provocam efeitos constantes de pré-munição quanto à validade de suas práticas formacionais.

Esses obstáculos provocam três reações distintas nos sujeitos envolvidos nesse processo: a *exposição*, os *comportamentos velados* e as *posturas aparentes*. Na *exposição*, verificamos uma transparência de valores; já nos *comportamentos velados*, percebemos a evidência de uma imagem esperada em função de objetivos a atingir; quanto às *posturas aparentes*, por vezes até contraditórias, observamos uma vinculação política, em geral, na defesa de interesses de um grupo específico. Não obstante, a vertente heurística, em sua gênese política, apresenta características consideradas democráticas, uma vez que, mesmo não se desvincilhando de suas filiações teóricas, os professores-formadores não rejeitam a discussão e o engajamento dos graduandos em outras filiações.

A concepção pedagógico-metodológica de cursos na vertente heurística apresenta, quase sempre, visões teóricas diferenciadas, com a pressuposição de que a postura acadêmica dos graduandos seja uma escolha particular, “sem” qualquer influência por parte dos professores-formadores. Os manuais, quando usados, são enfocados de forma extensiva, sempre remetendo a outros textos, autores ou teorias. Os professores-formadores preferem trabalhar com os chamados “textos-fonte”, nos quais as teorias são apresentadas pelos próprios autores que a conceberam.

Retomando Schmitz (1984, p.134-135), quando discute a questão da autonomia do ensino superior, observamos uma convergência de seu posicionamento com as ações pedagógico-metodológicas da vertente heurística. Nesse sentido, ele afirma:

Faz-se mister que a comunidade universitária tenha toda liberdade para se organizar nos seus objetivos, atividades e atuação ( ... ) é necessário interpretar-se a realidade, caracterizando-a ( ... ) numa integração de objetivos e esforços ( ... ).

Entendemos que essa interpretação e essa caracterização da realidade, no âmbito da vertente heurística, corresponde aos aforismos baconianos dos *idola fori*,<sup>16</sup> que tratam dos diferentes processos interativos em que buscamos definições, recorrendo a uma diversidade de fatos.

A vertente heurística, portanto, aponta para um processo de formação de caráter hermenêutico, porque considera a possibilidade de exposição a diferentes enfoques teóricos, partindo, preferencialmente, dos chamados “textos-fonte”. Nessa diversidade de exposições, a expectativa é a de que os graduandos “possam” escolher suas filiações acadêmicas de forma menos assimétrica e com uma visão mais abrangente das correntes teóricas subjacentes a sua área de formação. Observamos, também, que os professores-formadores circunscritos na vertente heurística tendem a ter uma postura menos hermética, no que tange à pluralidade epistemológica em torno dos conhecimentos subjacentes às áreas de formação universitária. Na sequência, discutiremos as projeções acadêmicas vinculadas aos sentidos no DUI.

### As projeções acadêmicas

As projeções acadêmicas dizem respeito às influências teóricas de uma COMUNI, traduzidas nas publicações<sup>17</sup> de seus membros, em periódicos científicos, no estabelecimento de linhas de pesquisa em

---

<sup>16</sup> Cf. Francis Bacon (*op.cit.*), aforismos 43, 59 e 60. Para este autor os “ídolos do foro” são “(...) provenientes, de certa forma, do intercurso e da associação recíproca dos indivíduos do gênero humano entre si, (...) graças ao discurso e as palavras (...)” (p.41)

<sup>17</sup> Neste trabalho, estamos considerando, para efeito de reflexão sobre as projeções acadêmicas, as publicações dos membros da COMUNI, no periódico de sua própria instituição.

cursos de pós-graduação, na composição das grades curriculares dos cursos de graduação e na elaboração de fichas de disciplinas dos componentes curriculares dessas grades. As publicações revelam as filiações epistemológicas dos membros da COMUNI, apresentando suas vinculações em: i) tipologias de pesquisa; ii) correntes teóricas; iii) procedimentos metodológicos; iv) características do engajamento acadêmico e v) circunscrições político-científicas. As linhas de pesquisa, por sua vez, instauram parâmetros para pesquisas e estudos a serem realizados, a partir das vinculações acadêmicas dos membros da COMUNI.

Aqui, a exemplo dos enfoques conceituais, limitamo-nos a conceituar e a apresentar algumas características dessas projeções acadêmicas, devido à necessidade de uma discussão em torno de elementos da Epistemologia, como o indutivismo,<sup>18</sup> o verificacionismo<sup>19</sup> ou mesmo a dicotomia racionalismo<sup>20</sup> versus relativismo,<sup>21</sup> que são, a nosso ver, também, subsídios para uma outra pesquisa. Entretanto, a conceituação e as características aqui apresentadas já nos fornecem alguns subsídios para abordarmos tais projeções, em nível de análise do DUI. A partir delas, podemos inferir algumas tipologias de pesquisa, identificar as correntes teóricas, ou ainda, evidenciar alguns procedimentos metodológicos. A seguir, apresentaremos a orientação política do *fazer-ciência* enquanto atividade sentidural no DUI.

### A orientação política do *fazer-ciência*

A orientação política do *fazer-ciência* está relacionada à natureza das práticas científicas na instituição. Essas práticas envolvem questões em torno das necessidades de produção de conhecimentos. Tais necessidades

---

<sup>18</sup> Na perspectiva aristotélica o “*indutivismo*” diz respeito ao procedimento que leva do particular ao universal.

<sup>19</sup> Em geral, o “*verificacionismo*” é concebido como sendo um conjunto de procedimentos que permitem indicar a aferição de uma determinada situação, com base em regras ou instrumentos idôneos.

<sup>20</sup> Estamos conceituando o “*racionalismo*”, de uma maneira geral, como o conjunto de atitudes de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em um determinado campo de conhecimentos.

<sup>21</sup> Definiremos o “*relativismo*”, aqui, como a doutrina que afirma a relatividade do conhecimento, a saber: i) como ação condicionante do sujeito sobre seus objetos de conhecimento e ii) como ação condicionante recíproca dos objetos de conhecimento.

vão indicar o que deve ser investigado, ensinado e pesquisado, sugerindo uma espécie de controle do conhecimento produzido.

Nessa perspectiva, entra em jogo a dicotomia “ciência pura” *versus* “ciência aplicada”. A primeira, centrada na perspectiva filosófica de se trabalhar construtos teóricos fomentadores da reflexão em torno do conhecimento, e a segunda, voltada para uma função utilitária desses construtos enquanto geradores de ações sociais, calcadas nos interesses políticos da própria COMUNI. Não obstante, as escolhas científicas nas instituições têm combinado as duas vertentes dessa dicotomia, porque os interesses das agências financiadoras de pesquisa, na alocação de subsídios para a prática científica, têm dado prioridade aos modelos científicos circunstancializados na teoria e na prática e vice-versa.

A combinação teoria-prática atribui, assim, dois papéis básicos para o fazer científico: a observação do universo conceitual dos fatos e a circunscrição histórica dos mesmos, considerando sua evolução, transformações e combinações. Esses papéis sugerem uma normatização do *fazer-ciência*, vinculando princípios teóricos com procedimentos metodológicos, sempre voltados para o encaminhamento de soluções concernentes a um fato investigado. Resta-nos salientar que tal vinculação precisa ser construída levando-se em consideração a convergência epistemológica entre esses princípios e procedimentos. Para um maior aprofundamento deste parâmetro, precisaríamos utilizar outros subsídios da Epistemologia, que esclareceriam a relação entre as teorias e suas sucessoras e a objetividade das mudanças teóricas. Porém, com a focalização da dicotomia “ciência pura” *versus* “ciência aplicada”, torna-se possível sugerir encaminhamentos acerca de algumas orientações políticas em torno do DUI.

Nessa discussão sobre os sentidos no DUI, procuramos enfocar, em nível de atividade sentidural, o tratamento epistemológico que a universidade vem dando às teorias enquanto suporte da atividade científica na formação profissional. Esse suporte envolve a amplitude das práticas de pesquisa, de ensino e de extensão nas instituições de ensino superior. Na sequência, discutiremos a natureza linguístico-discursiva dos enunciados no DUI.

## Os enunciados no DUI

Estamos chamando de enunciados no DUI a materialização linguístico-discursiva dos sentidos: i) nas publicações dos membros da COMUNI; ii)

na constituição de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação na universidade; iii) nas vozes de conceitores-organizadores do processo de construção-elaboração das grades curriculares de cursos de graduação e iv) na instauração de objetivos, ementa, referências bibliográficas e programas de disciplinas. Baseando-nos na taxionomia dos atos ilocucionários de Searle (1995), considerando a relação entre enunciado e ato de fala feita por Ducrot (1987) e analisando a natureza linguístico-discursiva dos sentidos nos enunciados realizados nas manifestações discursivas do DUI, optamos por classificar esses enunciados em três grupos: os assertivos, os explicativos e os asseverativos. Convém não silenciarmos que, na heterogeneidade contextual de uso desses enunciados nas diversas manifestações deste discurso, a classificação dos mesmos não pode ser entendida como inserida em uma categorização fixa, porque, a nosso ver, essa classificação depende das condições de leitura, interpretação e interdiscursividade nas quais os sentidos são atribuídos a esses enunciados; assim, por exemplo, uma asserção pode estar inserida numa explicação com o intuito de asseverar um determinado argumento e assim por diante. Vejamos algumas características inerentes a cada um desses grupos.

## Os enunciados assertivos

Os enunciados assertivos representam uma lógica de sentidos inerentes a um fato ou uma reflexão. Esses enunciados, em geral, apresentam elementos conceituais caracterizadores de uma afirmação em torno de um princípio teórico, de hipóteses levantadas em torno de fatos investigados, ou ainda, de declarações acerca de proposições postas no âmbito da *praxis* acadêmica. Os enunciados assertivos podem ser: i) acepcionais;<sup>22</sup> ii) proposicionais e iii) direcionais. Na sequência, comentaremos cada um deles.

---

<sup>22</sup> Ao utilizarmos a taxionomia “acepcionais”, estamos levando em consideração a crítica feita por Searle (1995) à classificação dos atos ilocucionários de Austin (1962). Nessa crítica, entre outros fatores, Searle argumenta sobre a ausência de princípios definidores para as categorias de Austin. A nosso ver, a noção de acepção contempla tanto a categoria dos atos ilocucionários vereditivos (a posição sobre a evidência dos fatos) quanto a dos exercitivos (decisão a uma linha de ação), ou ainda, os expositivos (explicação de concepções). Ao transpormos essa taxionomia para os enunciados assertivos, concebemos a acepção como portadora de uma posição diante dos fatos, em direção a uma linha de ação no processo enunciativo, evidenciando concepções do sujeito enunciativo.

### Os enunciados assertivos acepcionais

Os enunciados assertivos acepcionais dizem respeito a uma argumentação pontual tomada em relação a um princípio, uma definição ou uma interpretação de uma teoria, e um fato ou uma hipótese argumentativa. Eles representam sentidos que são tomados para explicitar, em geral, uma crença, preferência ou ênfase em torno de elementos teóricos, fatos ou hipóteses. Além disso, esses enunciados, via de regra, são declarativos e podem indicar uma afirmação ou negação em torno da asserção realizada.

### Os enunciados assertivos proposicionais

Os enunciados assertivos proposicionais apresentam suposições, projeções, combinações, dissociações e juízos acerca de princípios, definições e conceitos em relação a um determinado referencial teórico, ou ainda, acerca de fatos ou hipóteses, num processo argumentativo, via de regra, se referindo também a uma crença, a uma situação, a um estado de “ser” ou a uma caracterização.

### Os enunciados assertivos direcionais

Os enunciados assertivos direcionais tratam da finalidade dos sentidos na argumentação. Essa finalidade está relacionada com os aspectos de: extensão sentidural, objetivo discursivo, lugar discursivo, orientação argumentativa e seleção semântica dos sentidos, na lógica dos enunciados. Tais aspectos evidenciam projeções discursivas em torno da argumentação textual, além de indicarem uma rota situacional na organização dos sentidos. A seguir, prosseguindo nossa discussão em torno dos enunciados no DUI, abordaremos os enunciados explicativos.

### Os enunciados explicativos

Os enunciados explicativos estão relacionados à apresentação de razões que justifiquem o “ser” ou o “acontecer” em torno de um conceito ou um fato. Trata-se da determinação pontual de argumentos que interpretam esses conceitos ou fatos. A explicação se funda na eliminação de causas ou motivos acerca de tais conceitos ou fatos.

Os enunciados explicativos se materializam linguisticamente em duas

orientações argumentativas, a saber: na causalidade e na condicionalidade dos conceitos ou fatos. Na orientação causal, observa-se uma alternância de conceitos ou fatos tratados a partir de uma dedução, uma uniformização, uma previsão, um arrazoado e uma demonstração de necessidades. Já na orientação condicional, determinam-se as possibilidades de se apresentar uma verificação de elementos relacionados aos conceitos e aos fatos.

Os enunciados explicativos podem ser: i) de comentário; ii) de posicionamento e iii) de questionamento. Em cada caso, a explicação pode ocorrer tanto sob uma orientação causal quanto sob uma orientação condicional. Na sequência, comentaremos cada um deles.

### Os enunciados explicativos de comentário

Os enunciados explicativos de comentários constituem-se de observações e esclarecimentos sobre um conceito ou fato. Essas observações ou esclarecimentos podem se apresentar em forma de caracterização, atributo ou análise.

### Os enunciados explicativos de posicionamento

Os enunciados explicativos de posicionamento evidenciam os pontos de vista, a focalização e a postura argumentativa diante de conceitos e fatos. Esses enunciados são demarcadores da atitude do locutor/*scriptor*<sup>23</sup> em relação ao próprio texto ou acerca de acontecimentos discursivos nos quais esteja circunscrito.

### Os enunciados explicativos de questionamento

Os enunciados explicativos de questionamento dizem respeito a discussões que se instauram em torno de conceitos ou fatos. Tais discussões podem se manifestar através de indagações para investigação, para levantar dúvidas ou para suscitar controvérsias acerca desses conceitos ou fatos.

---

<sup>23</sup> Estamos chamando de *scriptor* todo indivíduo capaz de produzir um texto, observando as características de gênero textual, coesão e coerência, além de uma adequação de registro linguístico. Este conceito foi adaptado a partir da ideia de "*scriptor*", apresentada por Willemart (1984) sobre a concepção do texto literário.

## Os enunciados asseverativos

Os enunciados asseverativos dizem respeito à explicitação de inferências apreendidas a partir de um processo descritivo, interpretativo ou analítico. Essa explicitação, via de regra, trata de uma percepção extensiva que se constrói na confirmação de evidências em torno dos elementos investigados. No que tange à perspectiva teórico-pragmática de exame de modelos, sistemas e fatos, os enunciados asseverativos contemplam uma valoração sentidural, fundada em uma crença cujo suporte se constituiu na experimentação.

Os enunciados asseverativos podem ser: i) de encaminhamento; ii) de topicalização e iii) de sugestão. A instauração desses enunciados geralmente se compõe a partir de leituras atribuídas a conceitos ou fatos, resguardadas suas características históricas e heurísticas. Vejamos suas características.

### Os enunciados asseverativos de encaminhamento

Os enunciados asseverativos de encaminhamento se caracterizam por apresentar rotas de investigação, evidenciando direções em torno de elementos analisados. Portanto, o encaminhamento se constrói na orientação para outras possibilidades de abordagem atribuídas a construtos teóricos ou fatos examinados.

### Os enunciados asseverativos de topicalização

Os enunciados asseverativos de topicalização aprofundam percepções teóricas ou de fatos investigados, a partir da perspectiva de detalhamento dos mesmos. Nesse detalhamento, o interesse é de pontuar elementos inerentes a uma categorização exposta ou analisada em torno desses conceitos e fatos. Trata-se do estabelecimento de conexões em torno dos argumentos examinados.

### Os enunciados asseverativos de sugestão

Os enunciados asseverativos de sugestão se referem a manifestações induzidas a partir da percepção de critérios que apontam para uma generalização em torno de conceitos e fatos, ou ainda, para

uma fundamentação acerca da resolução de uma dificuldade. Essas manifestações são consideradas induzidas porque estão relacionadas a indicações subjetivas da constituição argumentativa, realizadas a partir de uma contingência relacional dos sentidos. Tal contingência é resultante da evocação de referências imediatas através de associações, ou da emissão de um parecer causal, vinculado à exposição sentidural posta.

Ao termos discutido acerca dos enunciados no DUI, quisemos demonstrar a natureza da constituição sentidural dos mesmos, nas diversas manifestações deste discurso. Essa natureza, por sua vez, é vinculada à heterogeneidade contextual dos sentidos nas multifaces enunciativas em que se instauram. Tal classificação, mais que uma notação, é um demonstrativo da pluralidade de ocorrências destes enunciados neste discurso. A seguir, fechando a discussão sobre o DUI, discutiremos acerca das suas manifestações discursivas.

## As manifestações discursivas do DUI

Entendemos por manifestação discursiva do DUI construtos enunciativos sentidurais relacionados à produção acadêmico-pedagógico-formativa da “Universidade”. Esses construtos, quando materializados linguisticamente, produzem efeitos de sentidos, demarcando espaços discursivos identificadores da *praxis* científica da instituição. Tais construtos se manifestam tanto na oralidade quanto na escrita e sua realização linguageira se desenvolve no contexto das práticas universitárias.

Analisar as manifestações discursivas do DUI é interpretar seus efeitos de sentido a partir de uma descrição das condições de produção das mesmas. Para descrever essas condições no DUI, estabelecemos três fontes de registro dessas manifestações, a saber: os registros diagnósticos, os registros documentais e os registros etnográficos. A seguir, apontaremos as características de cada um desses registros apresentando suas funções no trabalho de interpretação dos efeitos de sentido do DUI.

## Os registros diagnósticos

Os registros diagnósticos dizem respeito ao conjunto de informações que permite realizar uma caracterização distintiva em torno

de uma situação investigativa. Essa caracterização tem por objetivo revelar um “estado-de-ser” com base em sinais observados para averiguar a existência de regularidades em torno de um problema. A partir desses sinais, explicitam-se funções ou elementos constituintes acerca do contexto científico em análise.

Na explicitação de funções, torna-se possível perceber alterações, considerando-se as evidências apresentadas a partir de dois ou mais índices de ocorrência. Já na explicação dos elementos constituintes, emergem as comparações de ordem sistemática ou indiciária. A comparação de ordem sistemática permite a reunião de dados categorizados segundo critérios pré-determinados, enquanto que a comparação de ordem indiciária trabalha com deduções e inferências, decorrentes de um exame pormenorizado de aspectos diferenciais dos componentes analisados.

Incluímos nas manifestações discursivas dos registros diagnósticos: i) os artigos científicos;<sup>24</sup> ii) os relatos de pesquisa;<sup>25</sup> iii) as entrevistas;<sup>26</sup> iv) os questionários<sup>27</sup> e v) as demonstrações estatísticas,<sup>28</sup> sendo que essas manifestações possuem características próprias e finalidades pontuais de acordo com a natureza das questões pesquisadas.

## Os registros documentais

Os registros documentais são instrumentos escritos oficiais, outorgados por uma instituição, que funcionam como parâmetros para o cumprimento de ordens, regulamentos e resoluções instanciais.

---

<sup>24</sup> Concebemos os *artigos científicos* como construtos enunciativos sentidurais, constituídos de: i) reflexões em torno de posições teóricas; ii) análises comparativas temáticas e iii) diacronias factuais científicas, que utilizam a língua escrita normatizada através de regras institucionais.

<sup>25</sup> É considerado como um documento descritivo de formato funcional e sistêmico, que contém: i) hipóteses/questões de pesquisa; ii) suporte teórico; iii) procedimentos metodológicos; iv) análise de um *corpus* e v) encaminhamentos de pesquisa, de acordo com as especificidades de cada área.

<sup>26</sup> Entendemos “*entrevistas*”, no contexto desta descrição discursiva, como interações orais face-a-face, em geral gravadas em áudio ou em vídeo, com o objetivo de coletar informações diagnósticas acerca de elementos investigados.

<sup>27</sup> São concebidos como interações verbais escritas, em que os sujeitos expressam suas impressões em torno de elementos pesquisados.

<sup>28</sup> As *demonstrações estatísticas* serão definidas como exposições de caráter racional e sistemático, acerca de processos aplicáveis a determinadas fases de um estudo, representando a natureza descritiva do desenvolvimento de ocorrências.

Esses documentos, em geral, possuem um caráter modelar e sistêmico, orientando, através de regras e condições, o funcionamento das unidades setoriais em uma instituição. O DUI apresenta três documentos básicos em sua constitutividade enunciativa, a saber: i) as grades curriculares;<sup>29</sup> ii) as fichas de disciplinas<sup>30</sup> e iii) as resoluções acadêmicas.<sup>31</sup>

No caso da elaboração e implantação de um currículo, esse processo é tarefa dos colegiados<sup>32</sup> de cursos, que quase sempre solicitam a colaboração dos membros da COMUNI. Após a aprovação do currículo pelo colegiado do curso, este ainda precisa ser apreciado e aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa das universidades e o chamado “Conselho Universitário”, para depois serem submetidos ao MEC/SESU/CSE.<sup>33</sup> Dois anos após a implantação do currículo, a SESU envia uma comissão composta por membros do CSE, ou por ele nomeados, para fazer uma avaliação da implantação do mesmo, autorizando a emissão oficial de diplomas de cursos aos graduandos egressos da implantação de um novo currículo.

## Os registros etnográficos

Os registros etnográficos envolvem uma pontuação contextual e sincrônica de acontecimentos discursivos de natureza acadêmica na universidade. Trata-se de uma observação em que o pesquisador participa das interações, coletando informações através de diferentes fontes, tais como: elaboração de diários, gravações em áudio ou vídeo,

---

<sup>29</sup> As *grades curriculares* são documentos oficiais das coordenações de cursos universitários em que se registra a disposição das disciplinas na composição dos cursos.

<sup>30</sup> As *fichas de disciplinas* são documentos modelares para todos os componentes da grade curricular, compostas de quatro partes, a saber: objetivos, ementa, bibliografia e descrição do programa.

<sup>31</sup> As *resoluções acadêmicas* são documentos resultantes de decisões tomadas nas instâncias institucionais acerca do funcionamento científico dos cursos, apresentando um parecer formal, a partir de uma solicitação, na regulamentação e oficialização de ações acadêmicas.

<sup>32</sup> Instância ligada à Coordenação dos Cursos, composta: i) pelo coordenador de curso; ii) por um membro de cada área acadêmica das disciplinas, indicados pelos departamentos que prestam serviços ao curso e iii) por representantes discentes, geralmente designados pelos centros ou diretórios acadêmicos, com representação proporcional ao total de alunos do curso, conforme o regimento de cada instituição.

<sup>33</sup> MEC – Ministério da Educação; SESU – Secretaria de Ensino Superior; e CSE – Conselho Superior de Educação – antigo Conselho Federal de Educação (CFE).

realização de entrevistas e aplicação de questionários, com o intuito de reconstruir cenários, analisando seus aspectos discursivos na sincronia da interação. Os registros etnográficos são um legado teórico-metodológico dos estudos antropológicos, legado este, que se apresenta como um instrumental adequado à análise de discursos, principalmente se consideramos a heterogeneidade, a historicidade e a alteridade sentidural dos acontecimentos discursivos.

Os registros etnográficos envolvem uma descrição contextual, situada em lugares discursivos distintos, que examina particularidades concernentes à atribuição e realização de sentidos por sujeitos em um dado processo enunciativo. Dessa maneira, trata-se de um tipo de dado, através do qual, o pesquisador se coloca dentro da cena discursiva, considerando inúmeras variáveis concernentes ao processo interativo. Tal perspectiva envolve uma série de cenários característicos de manifestações do DUI, tais sejam: i) a sala de aula; ii) as sessões de orientação acadêmica e iii) os eventos acadêmicos, a exemplo das apresentações de trabalhos em reuniões científicas ou a negociação sentidural em discussões teóricas em grupos de estudos.

Nesse sentido, evocamos aqui o conceito de *microcultura*, que é o estudo de determinados grupos, formalmente organizados, com características próprias, interações frequentes e atitudes heterogêneas. É através dessas microculturas que se procura compreender as formas pelas quais sujeitos em ações conjuntas constroem o seu relacionamento. O registro dessas interações se dá através da explicitação da forma como essas ocorrências discursivas se delineiam, considerando circunstâncias específicas e inerentes às práticas enunciativas dos sujeitos envolvidos no processo.

Os eventos discursivos, enquanto conjunto de reações observadas durante uma interação, podem ser tratados em sua *amplitude macro*, enquanto “rotinas” – relacionadas à circunstancialidade de um conjunto de eventos, eventos estes, que se acentuam em relação a determinados eventos específicos; ou em sua *amplitude micro*, enquanto situações específicas do processo enunciativo, observadas a partir de uma categorização das rotinas. Nessa perspectiva, as categorias de análise se instauram a partir da observação de regularidades que passam a se constituir como “constituintes para exame”, definidos, principalmente, pela frequência de ocorrência no contexto da pesquisa.

O potencial interdiscursivo dos eventos é que justifica a relevância das informações coletadas nesse tipo de registro. Através desses eventos,

torna-se possível encontrar sinais e traços indicadores de tensão, silêncio, apagamento, esquecimento e intenção nas realizações enunciativas dos sujeitos envolvidos no processo interativo. Esses sinais e traços podem ser relevantes na interpretação das condições de produção dos sentidos constitutivos nos enunciados produzidos e na percepção das características contextuais dos acontecimentos discursivos.

Quisemos discutir, nesta seção, acerca das manifestações discursivas do DUI, caracterizando-as e explicitando seu potencial discursivo. A constitutividade discursiva desses registros é a fonte de evidências para a construção de análises em torno deste discurso. A partir dessas evidências, torna-se possível construir representações acerca de seu processo de interdiscursividade.

## Considerações finais

Neste capítulo, procuramos apresentar a constituição discursiva do DUI. Partindo de uma concepção que esboçamos acerca deste discurso, refletimos sobre suas vozes, seus sentidos e seus enunciados. Na abordagem dos sentidos no DUI, discutimos sobre: i) seus enfoques conceituais; ii) seus direcionamentos epistemológicos na formação profissional; iii) suas ações pedagógicas; iv) suas projeções acadêmicas e v) sua orientação política do *fazer-ciência*.

Ao descrevermos os direcionamentos epistemológicos, tomamos por base os tratamentos analógico, identitário-diferencial, histórico, fragmentário e integrativo. Na discussão acerca do tratamento integrativo, apresentamos os olhares interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar e metadisciplinar e quando tratamos das ações pedagógicas, nós as descrevemos a partir das vertentes escolástica e heurística.

A reflexão sobre os enunciados no DUI apresentou a seguinte classificação: i) enunciados assertivos; ii) enunciados explicativos e iii) enunciados asseverativos. Os assertivos foram considerados em seus aspectos acepcionais, proposicionais e direcionais. Já os explicativos foram subdivididos em enunciados de comentário, de posicionamento e de questionamento. Por fim, os asseverativos, que foram examinados sob as circunstâncias de encaminhamento, topicalização e sugestão.

Na sequência, mostramos algumas manifestações básicas do DUI, organizando-as enquanto fontes de registro, a saber: i) os registros

diagnósticos; ii) os registros documentais e iii) os registros etnográficos. Nosso propósito com a apresentação deste referencial teórico foi pontuar possibilidades potenciais de análise para o DUI.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. *Letras*, Santa Maria, Editora da UFSM, p.7-14, 1991.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, v.26, p.91-151, 1982.

BACON, F. *Novum organum*. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999, 255p.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988, 196p.

BERTOLDO, E. S. Um discurso da Linguística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática. 2000. Tese (Doutorado) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2000.

CAVALCANTI, M. A propósito da Linguística Aplicada. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, Editora da UNICAMP, v.7, p.5-12, jan./jun. 1987.

CHARAUDEAU, P. *Langage et discours*. Paris: Hachette. 1983, 176 p.

D'AMARAL, N. T. Esboço inicial de uma geneologia de transdisciplinaridade. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.108, p.95-106, jan./mar. 1992.

DOMINGUES, I. *O grau zero do conhecimento*. São Paulo: Loyola. 1991. 381p.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes. 1987, 222p.

DURAND, G. Multidisciplinaridade heurística. *Revista tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.113, p.59-73, abr./jun. 1993.

ERICKSON, F. Qualitative methods research on teaching. In: WITTROCK, M.C. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p.119-161.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. Trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, 487p.

FIGUEIREDO, C. A. *Leitura crítica: mas isso faz parte do ensino da leitura? Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira*. 2000. Tese (Doutorado) – IEL/UNICAMP, 2000.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996, 79p.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Fluminense, 1987a, 239p.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1979, 295p.

GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariane et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, 319p.

GINZBERG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

JANTSCH, A. P. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: APOSTELL, L. et al. *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris, OCDE, 1972, p.98-125.

LEIBNIZ, G. N. F. *Novos ensaios sobre o entendimento humano*. Trad. Luiz Baraúna. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 433p.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, 192p.

NISKIER, A. *LDB: a nova lei da educação*. 7ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996. 305p.

OLIVA, A. (org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas: Papirus, 1990, 225p.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. 189p.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995, 317p.

\_\_\_\_\_. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes. 1990, 57p.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identificação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p.7-20.

SANTOS, J. B. C.; VIEIRA, R. L. Interdisciplinaridade e conscientização nos estudos da linguagem. *Letras & Letras*, Uberlândia, EDUFU, v.13, n.2, p.157-178, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *Por uma teoria do discurso universitário institucional*. 2000. 331 f. Tese (Doutorado) – POSLIN/FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. A pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula. *Letras & Letras*, Uberlândia, EDUFU, v.13, n.2, p.145-156, jul./dez. 1997.

SCHMITZ, E. F. *Os caminhos da universidade brasileira*. Porto Alegre: Sagra, 1984. 186p.

SEARLE, J. R. *Expressão e significado*. Trad. Ana Cecília G. A. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 294p.

SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identificação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, 384p.

---; CAVALCANTI, M. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 216p.

SVEDIN, U. Abordagens transdisciplinares das questões de meio ambiente das ciências exatas e naturais às ciências sociais e humanas para uma compreensão contextual. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 113, abr./jun. 1993; v.121, p.113-124, abr./jun. 1995.

WEIL, P. *et al. Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1993.

WILLEMART, P. O manuscrito em Gustave Flaubert. Transcrição, classificação e interpretação do proto-texto do primeiro capítulo do conto 'Hérodias'. *Boletim*, São Paulo, USP, v.44, 1984.

WOLF, R. P. *O ideal da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1993, 230p.

ZANOTTO DE PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 1992, 324p.

# PERGUNTAS E RESPOSTAS = LEITURA INTERATIVA?

Jorcelina Queiroz de Azambuja

## Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre leitura interativa, tendo em vista os critérios de compreensão textual e o esquema de perguntas e respostas presentes no livro didático, frequentemente usadas em sala de aula. Para isso, propõe-se uma classificação para as questões de compreensão/interpretação, com o objetivo de verificar até que ponto essas questões, utilizadas como estratégias de leitura, contribuem para a produção de sentidos pelo leitor, favorecendo o seu desenvolvimento linguístico e sociocomunicativo.

A percepção do fato de que os livros didáticos doados pelo MEC/FAE<sup>1</sup> apresentam, muitas vezes, questões de compreensão que parecem não contribuir para que o aluno-leitor compreenda com profundidade o texto lido, surgiu ao longo de nossa prática pedagógica, ligada ao ensino-aprendizagem da leitura. Para verificar se essa dúvida se confirmava, procedeu-se a pesquisa, ora apresentada, da bibliografia específica sobre leitura interativa e critérios de compreensão; em seguida, a definição do *corpus* analisado. Este compõe-se de todas as questões de compreensão presentes nos seis textos em prosa,<sup>2</sup> extraídos dos três livros didáticos de Língua Portuguesa – quarta série – mais adotados nas escolas públicas estaduais de Uberlândia – MG.<sup>3</sup> De cada obra, foram escolhidos o primeiro e o último texto.

---

<sup>1</sup> Ministério de Educação e Cultura/Fundação de Assistência ao Estudante.

<sup>2</sup> A exclusão de textos em versos aconteceu pelo fato de esse tipo de texto possuir características de subjetividade que poderiam dificultar a pesquisa.

<sup>3</sup> Os três livros didáticos mais usados, de acordo com a pesquisa, são: FRAGA, J. *et al.* Língua Portuguesa com certeza. São Paulo: Ed. Brasil, 1997; KUCERA, I. M. *et al.* Ideias em contexto: Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Brasil, 1997; PONTES, E. M. *et al.* Linguagem e Interação. Curitiba: Módulo, 1996.

A análise das perguntas de compreensão obedece a uma categorização que considera: o tipo de resposta a ser dada pelo leitor, a forma organizacional da questão, a forma de elaboração do enunciado e a função da pergunta.

O estudo mostrou que a leitura interacional realiza-se com mais facilidade quando as perguntas de compreensão são interrogativas abertas e opinativas, requerendo do leitor o uso de seu *script*, de seu contexto linguístico e sócio-histórico, e, ainda, interlocução com outros sujeitos sociais. Desse modo, pode-se afirmar que, para realizar uma leitura crítica e produtora de sentidos, é necessário observar os tipos de perguntas e selecionar aquelas que de fato contribuam para isso.

## 1. Leitura: visão interacionista

A leitura, sob o ponto de vista interacionista, firma-se na interação dos vários níveis de conhecimento do leitor e autor, considerando-os como sujeitos sociais. A interação entre esses sujeitos advém não só dos aspectos linguísticos tecidos no texto, mas também dos aspectos sociais, políticos e culturais implícitos no mesmo. Nessa perspectiva, a leitura interacionista tem como resultado final a construção de um novo texto pelo leitor, após a realização do ato de ler.

Vários são os modelos interacionais de leitura e, dentre eles, destaca-se o construtivista que, conforme Kato (1990), firma-se em uma teoria de mundo que possibilita ao leitor construir sentidos para o texto, a partir de um conjunto de conhecimentos que o leitor já possui. Com o surgimento do conceito de informação prévia, o conceito de contexto começou a ser valorizado e entendido de forma mais ampla, envolvendo o conhecimento de mundo do leitor e não estritamente o seu conhecimento linguístico imediato. Nesta perspectiva, Spiro (*apud* Kato, 1990) considera que o sentido de um texto não está nas partes menores, nem tão pouco no texto, mas num esqueleto que a língua prevê como suporte para a sustentação e criação do sentido. Cabe, pois, ao leitor, preencher e enriquecer esse esqueleto, de acordo com a sua visão de mundo, suas experiências e vivências. Segundo os construtivistas, afirma Kato, essa visão de mundo, essa maneira de armazenamento vêm organizadas em estruturas cognitivas. Estas, segundo Koch e Travaglia (1993, p.60), são definidas como “conjuntos de conhecimentos armazenados na

memória em sequência temporal ou causal”. Essas estruturas mentais são apresentadas por esses dois autores como:

frames — conjuntos de conhecimentos armazenados na memória debaixo de certo rótulo, sem que haja qualquer ordenação solidária entre eles; (...) planos — conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; (...) *scripts* — conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; (...) superestruturas ou esquemas textuais — conjuntos de conhecimentos sobre diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles.

Esse modelo construtivista considera a leitura como um ato de construção, advindo de informações e conhecimentos que o leitor possui, bem como de seus esquemas mentais. Para concluir suas afirmações, Kato (1990, p.70) diz que um texto lido, “analisado e sintetizado apenas do ponto de vista linguístico tem sentido. Um texto compreendido em termos de esquemas faz sentido”.

Uma outra proposta de leitura sob a perspectiva interacionista é apresentada no modelo reconstrutor de Levy (*apud* Kato, 1990), que considera o texto como uma unidade funcional da comunicação e a leitura como um ato interativo entre leitor e autor. Durante as atividades da leitura, o leitor deve ser participativo e cooperador, acima de tudo, para que se realize o ato de comunicação. Deve também interagir com o texto, buscando as intenções do autor, seus propósitos e objetivos. A leitura, como ato de reconstrução, possibilita a interação entre leitor e autor, pelo fato de não estar centrada apenas no texto estruturado, mas nas intenções do autor via texto. Nesse modelo, segundo Kleiman (1989a), o leitor, dependendo do seu grau de maturidade, monitora suas ações e seus objetivos e, ainda, faz uso de outras estratégias de leitura.

O modelo de análise pela síntese, quando engloba, ao mesmo tempo, os processos ascendente e descendente, de acordo com Kato (1990), estão presentes no modelo de leitura interacional, desde que os dois processos sejam usados pelo leitor de maneira adequada e em momentos apropriados, de tal modo que um complemente o outro.

Kato (1990) afirma também que o leitor, ao realizar atividades de leitura, desde as séries iniciais até os últimos anos escolares, ou mesmo fora da escola, parece percorrer vários processos como, por exemplo, o

ascendente, o descendente, dentre outros, fazendo uso ora de um, ora de outro processo, ou, até mesmo, de mais de um, simultaneamente. Essa variedade de processos utilizados, segundo a autora, depende de várias condições, dentre as quais podem ser citadas algumas como: maturidade e competência textual do leitor, objetivos do leitor e do autor e conhecimento prévio do leitor.

Segundo Kleiman (1989a), a leitura é uma atividade cognitiva por excelência, que abrange a percepção, o processamento, a memória, a inferência e a dedução. Para a autora, a leitura é também um ato social que envolve dois sujeitos que interagem na tentativa de buscar objetivos e necessidades socialmente determinados, e deve ser vista como uma rede de conexões linguísticas e extralinguísticas exercidas entre dois sujeitos, leitor e autor, proporcionando-lhes uma relação dialética a partir de suas vivências, suas experiências, seus conhecimentos (compartilhados ou não) influenciados por um arcabouço cultural, social e linguístico.

Para Kleiman (1989a, p.30), uma visão interacional de leitura deve considerar as “reflexões e propostas que descrevem e utilizam a interação de níveis de conhecimentos necessários à compreensão”, portanto, a leitura é uma atividade essencialmente construtiva e, sobretudo, interacionista. Assim sendo, há que se concordar com Kleiman (1989a, p. 31), quando afirma que a interação refere-se ao “inter-relacionamento não hierarquizado em diversos níveis de conhecimento do sujeito, desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo”, usado durante a realização da leitura, possibilitando ao leitor a (re)construção de sentido.

Entretanto, a leitura, sob o ponto de vista interacional, não se firma apenas no inter-relacionamento e interação de diversos níveis de conhecimento do leitor e autor, tais como: o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, etc. Segundo Kleiman (1989a e 1989b), há um outro aspecto a ser considerado: a interação social entre leitor e autor, mediada pelo texto e promovida pelo contexto em que estão inseridos, a partir de suas histórias e de suas vivências. Essa interação leitor e autor firma-se numa interlocução em que o leitor, frente ao texto, deve exercer um papel dinâmico, ativo e produtivo, o que lhe possibilitará a produção de sentidos, “num processo que será necessariamente dinâmico e mutável” (Kleiman, 1989a, p.33).

Importa lembrar, ainda, algumas observações de Orlandi (1993, p.10), quando afirma que a leitura é um ato social, interacional e

interlocutivo entre sujeitos sociais, autor e leitor; enfim “é o momento crítico da produção” de sentidos pelo leitor. É nesse momento que leitor e autor tornam a realidade significativa, pois, durante o ato de ler, simultaneamente, ou seja, numa ação interlocutiva, ambos fazem desencadear o processo de significação do texto. Esse processo de leitura pode acontecer, segundo a autora, de diferentes formas entre leitor e autor; bem como em diferentes situações de leitura em contextos sociais diversos, pelo fato de os interlocutores ocuparem, muitas vezes, posições sociais diferentes.

Diante dessas considerações, e observando os diferentes pontos de vista dos autores estudados, a leitura será considerada um processo interacional sob duas perspectivas: a interação entre os diversos níveis de conhecimentos do leitor e autor; e a interação de ambos como sujeitos sociais.

Por isso, a leitura deve ser compreendida como uma atividade preditiva, dinâmica, e construtiva. Em outras palavras, a leitura é uma atividade dinâmica porque envolve sujeitos sociais capazes de produzir sentidos por meio da interação, fazendo com que o leitor assuma uma posição ativa frente ao texto escrito, realizando previsões a partir das pistas que o texto oferece, aceitando-as, rejeitando-as, formulando e reformulando suas conclusões. Em suma, esse tipo de leitura interativa propicia a formação do leitor crítico, pois ele deixa a postura passiva e torna-se um sujeito ativo e construtor de sentidos. Nesse processo, é fundamental considerar o contexto social, histórico, político e cultural do leitor e do autor.

Nesse processo interativo, inicia-se a construção de sentidos pelo sujeito-leitor e essa ação passa por grandes marcos, a saber: “A percepção de que o texto é portador de sentidos e, posteriormente, a percepção de que, para a construção desse significado, o leitor deverá utilizar, além das informações textuais, seu conhecimento previamente adquirido, armazenado na memória” (Terzi, 1995, p.64).

Nesse aspecto, Terzi concorda com Kleiman quando afirma que o conhecimento armazenado constitui-se de esquemas mentais do leitor que funcionam como uma rede de conhecimentos, tais como o linguístico, o textual, permeados por aspectos históricos, sociais, políticos e culturais. São esses aspectos que oferecem ao leitor suporte para perceber que a leitura de um texto não acontece de forma linear e cumulativa, mas sim de forma produtiva e interativa. Desse modo, o texto funciona como indicador de experiências, de vivências e de conhecimentos previamente absorvidos pelo leitor.

Orlandi (1982) considera que, durante o processo da leitura, não se estabelece uma relação entre objeto e leitor, mas, sim, entre leitor e autor como “sujeitos sociais”. Se ambos são sujeitos sociais, devem interagir num processo de leitura que seja ativo, transformador, construtivo e, essencialmente, interlocutivo. O sujeito-leitor, nessa perspectiva social, não recebe o texto como objeto pronto e acabado. Ele interage com o autor, dá sentido ao texto, cria e recria sentidos diferentes, dando à leitura um caráter de multiplicidade de sentidos, adequando cada momento da leitura ao seu contexto histórico, social, político e cultural.

## 2. Alguns critérios de compreensão e algumas dificuldades na verificação da compreensão de textos

Muito se tem discutido sobre as dificuldades que o aluno encontra ao realizar atividades de compreensão durante a leitura, pois muitas vezes as questões de compreensão propostas não conduzem o leitor à interação com o texto, autor e contexto, tornando o ato de compreender, segundo Kleiman (1989a), difícil e confuso. Tais dificuldades ocorrem, por exemplo, quando as questões de compreensão propostas não oferecem ao leitor condições de expressar seus pensamentos, suas opiniões e suas conclusões. Mesmo havendo muitas discussões a esse respeito, poucos resultados têm sido apresentados pelos linguistas sobre os critérios de compreensão textual.

Segundo Heringer (1983), o ponto principal da comunicação entre os sujeitos é a compreensão, pois há sempre um objetivo a ser atingido quando duas pessoas tentam comunicar-se. O autor diz ainda que o julgamento da compreensão vai depender essencialmente da condição de que o ouvinte ou o leitor esteja certo de que compreendeu o seu parceiro. Além disso, o falante ou autor deseja que seu interlocutor o compreenda, apresentando-lhe indícios mínimos da percepção de que compreendeu o que foi dito. Outro aspecto a ser observado é que, em uma situação normal de comunicação, não é comum alguém perguntar ao ouvinte ou leitor se ele entendeu o que acabou de ouvir (ou ler), até mesmo por que o autor pode não estar presente para fazer tal pergunta.

Entretanto, há situações em que o monitoramento externo da compreensão de um texto se faz necessário. Assim, Heringer, na tentativa de avaliar a compreensão da leitura, afirma que, embora alguns critérios

de compreensão sejam inadequados, a maioria deles pode ser usada, caso o professor ou o pesquisador sejam capazes de analisar o tipo de resultado que eles fornecem. Abaixo estão relacionados alguns critérios mais usados para a compreensão da leitura apontados pelo autor:

1. Aceitabilidade – Este critério é a condição básica para o entendimento textual, já que a aceitabilidade está diretamente ligada à compreensão, ou seja, qualquer pessoa nativa considera um texto em sua língua como aceitável, desde que ela o compreenda. Entretanto, é preciso lembrar que o falante pode fazer seu julgamento não considerando elementos contextuais ou se sustentando na gramática normativa escolar.
2. Rapidez de leitura – A rapidez na leitura não comprova que o leitor tenha compreendido o texto, pois a rapidez depende, muitas vezes, do tamanho e tipo da letra, da qualidade da impressão, etc., portanto não é critério de compreensão e, tampouco confiável.
3. Memorização – Ao contrário do que afirmam muitos autores, Heringer postula que memorizar não significa compreender; pode-se fixar um texto, seus dados, suas ideias na memória e não entender nada do que foi memorizado.
4. “Cloze” – Por este critério, o leitor, para comprovar a sua compreensão, deve completar cada quinta palavra deixada em branco em um texto escrito. Heringer não aceita este critério, afirmando que o leitor pode completar as lacunas mecanicamente, o que não leva à compreensão.
5. Parafraseamento – A aplicação do critério de paráfrase apresenta duas dificuldades: a primeira refere-se ao fato de que o julgador da compreensão da comunicação terá que saber identificar se o que foi dito é realmente uma paráfrase do enunciado anterior; a segunda dificuldade é que obviamente determina-se que o critério para saber se alguém compreendeu uma sentença é o entendimento que ela tenha de outra sentença; não faz sentido, então, dizer que o critério para a compreensão de uma sentença seja a habilidade do leitor de realizar uma paráfrase.
6. Listas de implicações ou outras relações — Este critério é considerado razoável pelo autor, pois permite ao leitor fazer

relações de sentido, tais como, reconhecer oposições, sentenças incompatíveis, implicações, etc. Porém, o autor considera este método restritivo, já que as relações de significado são absolutas e estabelecidas *a priori*.

7. Verificação (V ou F) – Essa atividade permite ao leitor reconhecer informações como verdadeiras ou falsas em um conjunto maior de sentenças. Segundo Heringer, esse critério é atraente, pois coloca a ação linguística ligada aos testes de ações e, dessa maneira, torna-se um critério natural de compreensão.

Taylor (1986), buscando também critérios de compreensão da comunicação verbal, enfatiza as justificativas apresentadas pelos falantes e/ou leitores quando consideram que houve compreensão ou não. Dentre estas justificativas, pode-se apontar o comportamento verbal e o gestual. Os tipos de justificativas do comportamento verbal para uma pergunta do tipo “compreendeu?” podem vir por meio de uma paráfrase, de uma afirmação ou negação. O autor, entretanto, afirma que, dependendo das situações reais de comunicação, esses critérios, muitas vezes, podem comprovar a falta de entendimento ou controvérsias no comportamento do ouvinte.

As condições que comprovam a compreensão entre os interlocutores, segundo o autor, dependem de alguns fatores como: falante considerado em si mesmo ou inserido numa determinada situação; contexto em que a justificativa é requerida; requerente dessa justificativa; enunciado; ouvinte; contexto a que o enunciado se refere. De acordo com Taylor, esses fatores são mutáveis, não são estabelecidos, já que dependem das condições de produção da comunicação.

Heringer e Taylor acham, pois, difícil estabelecer critérios fixos de compreensão porque alguns fatores como a situação, o contexto e as intenções do autor via texto podem interferir na comunicação. Deve-se considerar ainda que, ao se fazer uso de qualquer critério de compreensão, é necessário levar em consideração o conhecimento prévio do leitor e do autor, bem como o caráter idiossincrático de cada um.

Dadas as dificuldades para se saber quando alguém entendeu um texto, os aspectos relevantes apontados por Heringer e Taylor serão considerados para respaldar este trabalho. É possível fazer uso das contribuições elencadas pelos autores, pois acredita-se que elas podem favorecer o pesquisador e/ou

o professor na elaboração de um bom trabalho sobre questões relacionadas à compreensão de textos, como, por exemplo, o esquema de perguntas.

Entretanto, as perguntas devem estar inseridas em um contexto, ou seja, conduzidas como parte de uma interação. Devem conduzir o leitor a interagir não só os seus conhecimentos no ato da recepção do texto, mas também interagir com o autor, estabelecendo uma relação dialógica, favorecida pelo contexto situacional. Desse modo, o leitor, em uma atividade de cooperação com o autor, recria sentidos para o texto lido e, ainda, desenvolve o seu desempenho linguístico e crítico. Lopes (1997) também acredita que as perguntas são elementos dinamizadores nas aulas de leitura e devem envolver o aluno com o texto, autor e contexto, estimulando seu pensamento criador e sua criatividade, dinamizando a interlocução entre os parceiros na busca da interação e possibilitando ao leitor produzir sentidos.

Acredita-se, desse modo, que o esquema de pergunta e resposta pode ser importante para a compreensão textual, pois quando as perguntas são bem elaboradas, além de possibilitar a interação, permitem ao leitor expressar o seu pensamento, quer oral ou escrito, por meio de opiniões, associações, integração de ideias, julgamentos, generalizações e conclusões, advindas de suas “operações mentais” (Terzi, 1990, p.2) e de seu conhecimento de mundo. As perguntas interrogativas abertas do tipo por que, quando, qual, quem são importantes para qualquer relação dialógica, pois desencadeiam um processo de discussão ou debate entre leitor e perguntador, contribuindo para que o sujeito-leitor possa recorrer às informações, textuais ou não, para realizar inferências, fazendo uso de seus conhecimentos e, por fim, culminando na produção de sentido para o texto lido.

Entretanto, muitas vezes, percebem-se não só em sala de aula, mas também em livros didáticos, algumas perguntas de compreensão que exigem do leitor a cópia, a transcrição de informações que não levam à compreensão do texto lido.

### 3. Perguntas e respostas no processo da leitura

Entende-se que a sala de aula é o espaço por excelência de perguntas e respostas que objetivam a compreensão da leitura, faz-se necessária uma reflexão a respeito do processo de utilização dos esquemas de perguntas e respostas apresentados em sala de aula.

Considerando que esses esquemas de perguntas e respostas orais e/ou escritas constituem critérios para verificar a compreensão do leitor e que, muitas vezes, são usados no contexto escolar, conforme, Dietzsch (1991), Ehlich (1986), Kleiman (1989a), Matêncio (1994), Orlandi (1983 e 1987) e Terzi (1990), neste trabalho, procurar-se-á verificar se realmente as questões propostas pelo livro didático levam o leitor a compreender o texto escrito. Percebe-se que, entre os autores citados, há uma unanimidade de que tais esquemas, dependendo da forma e da situação em que são utilizados, podem ou não contribuir para que o aluno-leitor chegue à compreensão do texto lido.

Pearson e Johnson (1978, p.1), em seus estudos sobre perguntas a respeito da compreensão, asseguram: “nós acreditamos em perguntas”, e argumentam, ainda, que elas são partes vitais para qualquer discussão, bem como “suporte para a instrução da compreensão de textos”. Os autores postulam ainda o fato de perguntas serem muito usadas nos manuais didáticos e esse uso não evidencia sua qualidade, por isso cabe aos professores e educadores observar que o mais importante não é a preocupação com o uso ou não de perguntas, mas o problema é como, quando e onde essas perguntas devem ser usadas.

Dessa maneira, Pearson e Johnson, preocupados com as perguntas de compreensão textual, propõem uma categorização de perguntas que possibilita relacionar as informações contidas em um texto com as do conhecimento de mundo do leitor. Essa classificação de perguntas voltadas para a compreensão de leitura de textos compreende três tipos de perguntas, a saber:

1. Perguntas textualmente explícitas — aquelas que pedem respostas óbvias no texto, facilitadas pela própria estrutura textual. Não requerem esforço nenhum do leitor; o aprendiz não realiza operações mentais, não aciona seus esquemas, e seu trabalho de compreensão fica apenas na superfície do texto.
2. Perguntas textualmente implícitas, ou seja, aquelas que exigem do leitor uma leitura nas entrelinhas — perguntas que têm respostas no texto, porém não são tão óbvias e exigem um certo grau de inferência por parte do leitor, fazendo com que ele acione seus esquemas mentais, a partir das pistas que o texto oferece.

3. Perguntas implícitas no script — perguntas que forçam o leitor a usar o seu script, seus esquemas e seu conhecimento prévio para construir sua resposta. Esse tipo de pergunta é considerado uma “inferência a partir do texto para o fundo do conhecimento do leitor” (Pearson e Johnson, 1978, p.164). Parte das respostas para esse tipo de pergunta surge através de uma cadeia “lógica pragmática” e vem do texto, enquanto que a complementação das respostas vem da mente do leitor, do seu conhecimento de mundo, da sua vivência, etc.

Esta taxonomia, de certa forma, colabora para o ensino da leitura e compreensão de textos, porque oferece opções ao professor de como, quando e onde utilizar as perguntas. De acordo com a categorização de perguntas apresentadas pelos autores, pode-se destacar o valor das perguntas textualmente implícitas, bem como das implícitas no *script*. As primeiras favorecem o desenvolvimento da habilidade do sujeito-leitor em perceber e compreender o relacionamento entre as informações apresentadas em um texto, o que resulta na realização de inferências responsáveis pelas respostas apresentadas. O segundo tipo de pergunta — implícitas no *script* — requer do sujeito-leitor respostas elaboradas que advêm do seu conhecimento de mundo, armazenado em sua memória por meio de script, de esquemas, entre outros. Assim sendo, ressalta-se a importância dessas perguntas para o ensino da leitura, perguntas estas voltadas para a compreensão de textos, tendo em vista uma produção de sentidos por parte do leitor.

Ehlich (1986), em seus estudos sobre perguntas de compreensão, estabelece uma diferença entre aquela usada no cotidiano e aquela usada no contexto escolar. No dia a dia, argumenta a autora, quando alguém faz uma pergunta sobre alguma coisa, geralmente, quer descobrir algo que não sabe; no contexto escolar, acontece o contrário, e esse tipo de pergunta adquire um caráter didático. Esta pergunta, afirma Ehlich (1986, p.155), acontece quando “quem pergunta, especialmente o professor, já tem o conhecimento, em contraste com o outro participante, que ainda não o tem ou não o tem de maneira desejada.” Esse tipo de pergunta, chamado de pergunta didática, foi criado pela autora e tem como objetivo estimular o raciocínio do leitor e suas operações mentais para que ele adquira o conhecimento desejado; para tanto, este deve interagir seus conhecimentos com outros conhecimentos fornecidos pelo texto.

Terzi (1990) firma-se em Ehlich e amplia sua contribuição sobre a pergunta didática dizendo que, para que esta pergunta estimule o raciocínio do leitor e o conduza à aquisição do conhecimento desejado, ela deve ser bem elaborada pelo professor, que deve saber quando aplicá-la. Entende-se por pergunta bem elaborada aquela que conduz o aluno a raciocinar sobre as ideias do texto lido; levantar e testar hipóteses a partir de seus conhecimentos e suas vivências; enfim, o tipo de pergunta que auxilia o aluno a utilizar seus conhecimentos extralinguísticos.

Além de aceitar e ampliar a pergunta didática proposta por Ehlich, Terzi acrescenta, em seus trabalhos sobre compreensão, mais dois tipos de perguntas, a saber: a de avaliação e a livresca. A pergunta de avaliação, de acordo com Terzi (1990, p.117-118),

faz com que o aluno acione os seus processos mentais para verificar a presença ou ausência da informação solicitada no seu conjunto de conhecimentos, (...) quando bem elaborada quanto ao seu conteúdo proposicional e a sua forma, poderá ser um meio razoável para se aferir o conhecimento do aluno.

Em outras palavras, esta pergunta é aquela realizada por um perguntador que já conhece a resposta, mas que a faz com a intenção de saber se o leitor também a conhece. Os professores, ao tentarem a comprovação do entendimento do leitor, segundo a autora, devem levar em conta o processo de aprendizagem do aluno, e isso quase sempre não acontece, considerando que não são todos os alunos que aprendem o conteúdo na sua totalidade e de maneira igual.

Por outro lado, Terzi (1995, p.66) critica as perguntas que geralmente são apresentadas pelo livro didático, chamadas pela autora de livrescas. Esse tipo de pergunta leva o aluno a “reproduzir palavras que são usadas no texto para apresentar a informação por ela solicitada”. Ou seja, a pergunta livresca<sup>4</sup> solicita aos alunos informações

---

<sup>4</sup> A pergunta livresca, segundo Terzi (1995, p. 71), influencia o leitor a utilizar estratégias de pareamento que consistem em tomar como pista parte da pergunta, a fim de localizar no texto o trecho correspondente (à parte da pergunta), que consistirá em uma provável resposta. “(...) *Como pista complementar, as crianças utilizam a sequência das perguntas que, em geral, seguem a linearidade do texto. Isto as leva a um número razoável de acertos (...).*” Exemplificando: Pergunta: “(...) *Como os patinhos eram diferentes na cor (...)?*” Resposta: “(...) *(A criança lendo) Eles perderam a cor dourada (...)*” Em sua resposta a criança não leva em consideração nem o significado da pergunta nem o do próprio texto, mas toma a palavra “cor”

de forma explícita, levando-os simplesmente à cópia de informações textuais; o trabalho do leitor é individual, o que não lhe permite uma ação interativa com o outro, como sujeito social; a correção é feita por meio de perguntas e respostas entre professor e aluno de forma não interativa, porque a este último é negada a palavra, pois as perguntas, da maneira como são feitas, negam o envolvimento do leitor, suspendem o conceito de pergunta que ele está acostumado a usar no seu “dia a dia, na família, na comunidade” (Terzi, 1990, p.125), o que restringe o aluno a uma posição de sujeito passivo.

Uma outra contribuição a respeito das perguntas de compreensão vem de Widdowson (1991, p.132). O autor questiona os diferentes tipos de perguntas voltadas para a compreensão textual e enfatiza dois aspectos que podem evidenciar a compreensão do aluno, quais sejam: a forma e a função das perguntas. O que deve levar o professor a preocupar-se com a forma é o fato de que a escolha da forma adequada para certas perguntas depende “daquilo que acreditamos ser a melhor maneira de avaliar a compreensão”. Assim também, a escolha das funções que as questões de compreensão deveriam ter vai depender daquilo que chamamos de compreensão.

Segundo o autor, os tipos de perguntas que se baseiam na forma são quatro:

1. Perguntas abertas: têm forma interrogativa, simulam uma interação social entre leitor e autor, já que exigem um perguntador e um respondedor.
2. Perguntas fechadas: também possuem forma interrogativa e suas respostas iniciam-se sempre em forma de sim ou não. Esse tipo de pergunta também simula uma forma de interação entre perguntador e respondedor. A resposta dada pelo leitor advém, ainda, da necessidade de se fornecer uma informação.
3. Perguntas de juízo de valor (falso ou verdadeiro): aquelas que fazem com que o aluno apenas confira a resposta, usando o conhecimento que o texto oferece.
4. Perguntas de múltipla escolha: exigem que o leitor apenas marque um “X” na resposta, com o intuito de identificar a questão que achar correta.

---

como pista e se limita a encontrar no trecho a mesma palavra. (Os destaques usados nessa nota são nossos).

As questões dos tipos 3 e 4 assumem uma aparência de pergunta que, muitas vezes, desvia a atenção do aluno. O efeito de uma tarefa assim, conforme o autor, é distrair o leitor de sua leitura, desviando o foco de sua atenção para a compreensão de um amontoado de frases.

Perguntas desse tipo, na visão de Widdowson, não passam de artifícios pedagógicos, e de maneira alguma assemelham-se a pedidos normais de informação. Esse tipo de interrogatório após um texto lido não parece usual e contribui somente para que a compreensão seja artificial e mecânica. Em vez de usar esse tipo de pergunta, autores como Widdowson, Terzi, Ehlich e Pearson & Johnson propõem perguntas mais abertas que permitam ao aluno usar seu conhecimento prévio, forçando-o a raciocinar e a utilizar seu *background*, conduzindo-o a reflexões profundas, o que é muito importante no exercício da compreensão, ou seja, o leitor constrói e reconstrói, a partir dos sinais linguísticos e extralinguísticos, o sentido do texto.

Além das questões referentes à forma, Widdowson (1991, p.140) aborda, ainda, as perguntas com base na função, ou seja, o autor considera que “devemos tirar o nosso foco de atenção das diferentes formas que as ‘perguntas de compreensão’ podem ter e dirigi-lo aos tipos de funções que podem assumir, ao tipo de compreensão do texto que elas buscam evidenciar”. Há, pois, dois tipos de funções que as perguntas podem assumir: as referentes à forma e as inferentes do uso.

As perguntas com base na função referentes à forma firmam-se apenas nos aspectos formais do texto, como já foi exposto anteriormente, exigindo respostas que sejam retiradas do próprio texto de maneira linear e direta; a atenção do aprendiz é dirigida para os enunciados do texto, cabendo ao aluno, muitas vezes, conferir as respostas, fazendo uso do reconhecimento da sequência estrutural que o texto oferece. Sob este ponto de vista, Terzi (1990, p.71) concorda com Widdowson quando afirma que as “estratégias de pareamento”, muitas vezes, usadas durante a leitura, conduzem o leitor a buscar, no texto, a resposta dirigida pela pergunta que, por sua vez, já oferece pistas ao aprendiz, levando-o a copiar de forma linear a resposta solicitada, realizando simplesmente a transposição da estrutura identificada.

Em outras palavras, as atividades de leitura propostas dessa maneira, segundo Widdowson, requerem do leitor apenas o uso do seu conhecimento de forma, dirigindo sua atenção para um determinado enunciado do texto.

O leitor, para acertar sua resposta, não precisa entender o que as frases querem dizer, o que importa é a identificação e/ou localização da resposta no texto. Desse modo, diz Widdowson, o que o aluno faz é trabalhar com frases

isoladas de sentido, e o restante do texto pode ser ignorado, pois os alunos voltam a sua atenção para as frases como itens linguísticos isolados, sem relacioná-las com o texto e/ou discurso. Estas atividades não são sociais nem interacionais, são apenas mecânicas, passivas e improdutivas.

As perguntas inferentes do uso “são elaboradas para centrar a atenção do aprendiz na descoberta de como as frases são usadas no discurso” (Widdowson, 1991, p.144). As perguntas podem ter diferentes formas: preenchimento de lacuna, aberta, juízo de valor, etc.

Esse tipo de pergunta — inferente do uso — exige do aluno uma capacidade de leitura que o leva a inferir significados com base no texto e no contexto e, ainda a perceber o texto escrito como um todo coerente, como uma amostra do discurso e não como frases isoladas.

Com relação às perguntas inferentes do uso, Widdowson estabelece, ainda, a seguinte distinção: assimilação e discriminação. A primeira conduz o aluno a compreender o texto lido pelo processamento imediato do discurso em uma sequência linear; a segunda é compreendida como um processo seletivo, em que os pontos principais são abstraídos do texto e o significado é estabelecido. Esse tipo de processamento é o mais difícil, pois além de reconhecer o desenvolvimento das proposições que assumem a força da exemplificação, qualificação e generalização, etc., o aluno tem que abstrair os aspectos principais do texto lido para, depois, estabelecer os significados relativos a ele.

O autor, ao longo do texto, mostra sua preocupação no que se refere à formulação de perguntas de compreensão e conclui que as perguntas devem, acima de tudo, desenvolver a competência linguística do leitor e não somente testá-la; devem conduzir o leitor a uma análise racional baseada naquilo que o texto contém, a fazer uso de inferências e, a partir daí, inserir-se em um processo de interação, aspecto imprescindível para a compreensão do texto escrito.

#### 4. Classificação das perguntas

Para analisar as questões de compreensão contidas nesse estudo, elaborou-se uma classificação de perguntas de compreensão de leitura em língua materna. Essa categorização considera o tipo de resposta que pode ser dada pelo leitor, a forma organizacional da questão, a forma de elaboração do enunciado e a função da pergunta, fundamentando-se teoricamente nas tipologias de Pearson e Jonhson (1978) e de Widdowson (1991).

Assim, foram estabelecidos quatro tipos de categorização de perguntas, a saber: quanto ao tipo de resposta: textualmente explícitas, textualmente implícitas e implícitas no *script*; quanto à forma organizacional da questão: preenchimento de lacunas, juízo de valor, múltipla escolha, fechada, aberta; quanto à forma de elaboração do enunciado: interrogativa e imperativa; e quanto à função: copiar/grifar informações do texto, relacionar informações do texto com outras partes do texto, com outros textos, outras linguagens, outros conteúdos, identificar informações no texto, opinar, parafrasear, ampliar conhecimento do leitor, ensinar gramática, etc.

O Esquema I, a seguir, sistematiza estas categorizações.

Quanto ao tipo de resposta	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Textualmente explícita</li> <li>* Textualmente implícita</li> <li>* Implícitas no script</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• copiada ou grifada</li> <li>• parcialmente elaborada</li> <li>• parcialmente elaborada</li> <li>• elaborada</li> <li>• elaborada</li> </ul>
Quanto à forma organizacional da questão	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Preenchimento de lacunas</li> <li>* Juízo de valor (F ou V)</li> <li>* Múltipla escolha</li> <li>* Fechada</li> <li>* Aberta</li> </ul>	
Quanto à forma de elaboração do enunciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Interrogativa</li> <li>* Imperativa</li> </ul>	
Quanto à função	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar ou localizar informações do texto</li> <li>* Relacionar informações do texto com outras partes do texto</li> <li>* Relacionar informações do texto com outros textos /outras linguagens / outros conteúdos</li> <li>* Opinar sobre assuntos relacionados ao texto</li> <li>* Parafrasear informações do texto</li> <li>* Ampliar conhecimento do leitor</li> <li>* Identificar diferentes vozes no texto</li> <li>* Identificar conteúdos implícitos</li> <li>* Ensinar gramática</li> <li>* Etc.</li> </ul>	

Descreve-se, a seguir, cada um desses tipos de perguntas e seus sub-tipos, com alguns exemplos ilustrativos.

As perguntas classificadas quanto ao tipo de resposta<sup>5</sup> a ser dada pelo aluno, podem ser:

- a) Textualmente explícitas: perguntas cujas respostas são facilmente localizadas pelo leitor, por se encontrarem na superfície do texto. As respostas podem ser copiadas, grifadas ou parcialmente elaboradas, conforme a atividade exigida do aluno, que pode ser a simples identificação de um trecho do texto, transcrevendo-o no caderno ou grifando-o no texto ou ainda copiando parte do texto, mas alterando alguns termos, flexões verbais ou qualquer elemento linguístico. O exemplo (1) mostra o tipo de resposta copiada; o (2), a resposta grifada; e o (3), a resposta parcialmente elaborada.<sup>6</sup>

- (1) *(...) A pesquisa apontou ainda que a maioria desses pequenos trabalhadores está atrasada nos estudos por causa das jornadas cansativas.*

Pergunta: *Que motivo a pesquisa aponta para o atraso nos estudos dessas crianças?*

Resposta: *“Isso é causado pelas jornadas cansativas.”*

(FRAGA, 1997, p.24-27)

- (2) *(...) Seus criadores, os escritores Raimundo Teixeira Mendes e Miguel Lemos, o astrônomo Manuel Pereira Reis e o pintor Décio Rodrigues Velares, foram duramente criticados.*

---

<sup>5</sup> As respostas apresentadas poderão vir entre aspas ou não. As que vierem entre aspas são aquelas propostas pelo livro didático; as que não apresentarem aspas são sugestões nossas, por considerarmos que as respostas do livro didático não são precisas. Outras respostas, criadas por nós, são apresentadas como exemplos pelo fato de esse tipo de questão não aparecer no livro didático.

<sup>6</sup> Os exemplos utilizados constam de: partes do texto que integram o *corpus* analisado, questões de compreensão propostas pelo livro didáticos e respostas sugeridas – pelo livro didático, ou pela pesquisadora.

Pergunta: *Pessoas de profissões diferentes criaram a bandeira nacional. Grife no texto essas profissões.*

(Fraga, 1997, p.203)

Resposta: *O aluno deverá grifar as seguintes profissões: escritores, astrônomo e pintor.*

- (3) *(...) O cabelo do menino é todo avermelhado nas pontas, de tanto apanhar sol na cabeça (...)*

Pergunta: *Que modificação sofreu o cabelo do menino?*

Resposta: *“O cabelo do menino ficou todo avermelhado nas pontas, de tanto apanhar sol.”*

(Fraga, 1997, p.24-26)

Em (1), a pergunta apresentada requer que o leitor simplesmente copie as informações explícitas no texto; em (2), ele deverá identificar e grifar informações também explícitas no texto, enquanto que, em (3), a pergunta exige uma resposta parcialmente elaborada, embora as principais informações estejam explícitas no texto e possam ser copiadas.

- b) Textualmente implícitas: perguntas que exigem um certo grau de inferência por parte do leitor, a partir de pistas que o texto oferece, para que ele possa elaborar a sua resposta. Exemplo:

- (4) *Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia ser feita de giz. (...) Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. (...) Abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.(...) Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam (...). Borboletas brancas (...). E eu me sinto completamente feliz.*

Pergunta: *Que mudanças você percebeu que ocorreram do tempo de antigamente para o tempo presente?*

Resposta: *“Antigamente, por causa da estiagem, o jardim estava muito seco e por isso parecia morto; hoje, o jardim está florido e com a presença de crianças e animais. Tudo mudou e, por causa disso, a autora se sente feliz.”*

(Kucera, 1997, p.9-11)

A pergunta apresentada em (4) permite ao leitor levantar e testar hipóteses a partir das marcas textuais apontadas no texto. Tais marcas podem ser: “Houve um tempo”, “cidade que parecia feita de giz”, “jardim quase seco”, “Era época de estiagem”, “Abro a janela (...) o jasmineiro em flor”, “Avisto crianças”, “pardais que pulam”, etc. Outra pista pode ser o uso dos tempos verbais, que permite ao leitor comparar como era a cidade ontem e como é hoje, ou seja, no passado e no presente, e ainda as marcas adverbiais e adjetivas que servem para completar o cenário não só da cidade em que vivia a autora, mas também do jardim de sua casa. As perguntas textualmente implícitas exigem respostas elaboradas e/ou, pelo menos, parcialmente elaboradas.

- c) Implícitas no *script*: perguntas que exigem do leitor o acionamento de seus esquemas mentais, suas vivências e experiências, isto é, do seu conhecimento de mundo para elaborar a sua resposta. Neste caso, a resposta do aluno será sempre elaborada. Exemplo:
- (5) (...) *nem todo mundo fez coro com o poeta Olavo Bilac, autor do Hino à Bandeira, que chamou de ‘lindo pendão da esperança’. Seus criadores, os escritores Raimundo Teixeira Mendes e Miguel Lemos, o astrônomo Manuel Pereira Reis e o pintor Décio Rodrigues Velares, foram duramente criticados. Muita gente dizia que ela era feia (...)*

Pergunta: *Qual dos autores você acredita que tenha sugerido estrelas em nossa bandeira? Por quê?*

Resposta: *“O astrônomo, porque ele estuda os astros e as estrelas e na bandeira há muitas estrelas.”*

(Fraga, 1997, p.203)

As respostas implícitas no *script*, como em (5), requerem do leitor o uso do seu conhecimento de mundo, de seus esquemas mentais para acionar os seus *scripts* sobre a bandeira brasileira, astros e/ou astronomia e a suposição de que as estrelas foram sugeridas pelo astrônomo e não pelo poeta, escritores ou pintor.

As perguntas, quanto à forma organizacional da questão, foram consideradas as que requerem: preenchimento de lacunas, juízo de valor (F ou V), múltipla escolha (marca de x), fechadas e abertas.

- a) A pergunta de preenchimento de lacunas é aquela que requer do leitor a complementação de espaços, quadros, etc. Exemplo:
- (6) *Na Copa de 78, na Argentina, o Brasil quase chegou à decisão. Para eliminar os brasileiros, a Argentina precisava ganhar do Peru por 4 a 0. Ganhou de 6 a 0. Até hoje muita gente suspeita de ‘marmelada’. Argentina foi campeã. Ganhou da Holanda por 3 a 1.*

Pergunta: *Releia o texto e complete o placar dos seguintes jogos decisivos em seu caderno.*

Resposta: “(...)

1978	Argentina 6 X 0 Peru Argentina 3 X 1 Holanda
------	---

(Pontes, 1996, p.100-101)

- b) As perguntas de juízo de valor (F ou V) são as que sujeitam o leitor a marcar a resposta falsa ou a verdadeira, conferindo sua escolha com informações do texto. Exemplo:
- (7) *No interior na parte de trás, que era do tamanho de um salão, havia um aparelho de TV, com telão, e uma seleção de fitas de vídeo com os melhores filmes de ficção. Do lado direito, um “freezer” cheio de sorvetes de chocolate e iogurtes de fruta.*

(Almeida, 1995, p.16-17)

Pergunta: *Nas frases abaixo estão citados vários objetos que estavam ou não no interior do carro, na parte de trás. Marque com (F) falso ou (V) verdadeiro, de acordo com o texto.<sup>7</sup>*

Resposta: (V) Um aparelho de tevê com telão.  
(V) Uma seleção de fitas de vídeo.  
(V) Um freezer cheio de sorvetes e iogurtes.

<sup>7</sup> Os livros didáticos utilizados no corpus deste trabalho não trouxeram este tipo de questão. Entretanto, tendo em vista o amplo uso de questões para marcar “verdadeiro ou falso” em livros didáticos, elaborou-se este exemplo para ilustrar esse tipo de pergunta. Recorreu-se a esta obra pelo fato de a mesma apresentar questões de natureza assemelhada.

*(F) Uma bateadeira de bolo.*  
*(F) Um aparelho de som novo.*

- c) As perguntas de múltipla escolha possuem também aparência de pergunta. Essas, ao serem apresentadas no livro didático, trazem uma lista de respostas, entre as quais o leitor deve assinalar com um (x) a(s) que julgar correta(s). Exemplo:
- (8) *Galileu morava num prédio de apartamentos onde era proibido ter cachorro. Também era proibido ter gato, cabrito e, como o menino logo descobriu, não podia nem ter dinossauro.*

Pergunta: *Todas são notícias do primeiro parágrafo, exceto uma. Indique a letra correspondente.*

- a) *É proibido ter cachorro no prédio de Galileu.*  
b) *Lá só pode ter bicho pequeno.*  
c) *Gato e cabrito também são bichos proibidos.*  
d) *Dinossauro também é proibido.*

Resposta: *“O aluno deverá marcar a letra ‘b’”*  
(Almeida, 1995, p.31-33)

- d) Perguntas fechadas são aquelas que exigem como resposta apenas “sim” ou “não”. Exemplo:
- (9) *(...) O Brasil ficou em terceiro, sem perder nenhum jogo. O técnico Cláudio Coutinho disse que o time foi ‘campeão moral’. Em 82, na Espanha, o Brasil tinha uma excelente equipe, com Falcão, Zico, Sócrates e outros craques (...)*  
(Pontes, 1996, p.100-101)

Pergunta: *De acordo com o texto o Brasil tinha uma excelente equipe em 1982?<sup>8</sup>*

Resposta: *Sim.*

- e) Perguntas abertas são aquelas que exigem do aluno a busca de um conteúdo não presente em sua estrutura organizacional. Exemplo:

---

<sup>8</sup> Pergunta elaborada pela pesquisadora para ilustrar esta pesquisa.

- (10) *Não sou Rambo (...), não sou o Príncipe Valente. (...) Sou o que são todos os pais. Homens (...) comuns, (...). Homens que se angustiam com prestações a pagar, com os preços (...). Quando os filhos precisam, estes homens se transformam (...) adquirem a força de He-Man, a velocidade do Superman, (...). Mas (...) isto não dura sempre (...) Não somos os seres poderosos que vocês gostariam (...). Os heróis são eternos. Os pais não (...)*  
Pergunta: *Por que os heróis são eternos e os pais não?*

Resposta: *“Os heróis são eternos por que eles não morrem nunca e os pais morrem.”*

(Kucera, 1997, p.191-193)

Em relação à forma de elaboração do enunciado, as perguntas foram consideradas de dois tipos: as interrogativas e as imperativas.

- a) Interrogativa: aquela cujo enunciado tem a forma interrogativa ou vem introduzido por pronomes, advérbios, etc., do tipo: onde, como, quando, qual, dentre outros, podendo ser exemplificadas em (1), (3), (4), (5), (9) e (10), além de (11), a seguir:
- (11) *Não sou He-Man. Não tenho a Força; (...) Tenho uma pequena força, o suficiente para garantir o pão nosso de cada dia, e mesmo alguma manteiga, o que não é pouco, neste país em que muita gente morre de fome. (...)*

Pergunta: *O que o autor quis dizer com ‘garantir o pão nosso de cada dia’?*

(Kucera, 1997, p. 191-192)

Resposta: *Garantir “o pão nosso de cada dia” significa que os pais precisam trabalhar para comprar comida para os filhos.*

- b) Imperativa: pergunta cuja forma de elaboração do enunciado é imperativa, conforme exemplificado em (6), (7) e (8), além de (12), a seguir:
- (12) *Qual destes é o seu pai?*  
*Lamento dizer, meu filho, mas não sou nenhum desses. Não sou o Superman (...), o Homem Invisível (...). Não sou o He-Man. (...)* o

*Rambo (...) o Tio Patinhas (...) o Rei Arthur (...). O que sou então? Sou o que são todos os pais. (...) Homens absolutamente comuns (...). Destes homens é que são feitos os pais (...). Quando os filhos precisam, estes homens se transformam (...) adquirem (...) poderes mágicos (...). Mas (...) isto não dura sempre (...). Mas somos os pais de vocês (...). Os heróis são eternos. Os pais não (...)*

Pergunta: *Explique o porquê do título do texto.*

(Kucera, 1997, p. 191-192)

Resposta: *O texto possui este título, certamente, porque ele apresenta vários heróis com suas magias e seus encantos. Faz comparações entre os pais e os heróis e mostra que os pais também possuem uma força incrível como os heróis.*

Em relação à função da pergunta é preciso considerar que a escolha das funções é determinada pelo tipo de comportamento linguístico que se espera do aluno. Além disso, a função da pergunta é que vai determinar o nível de compreensão que se quer alcançar. No exemplo abaixo, pode-se perceber que a função da questão é fazer com que o aluno leia o texto de forma linear, procurando as informações oferecidas por ele, as quais respondem à pergunta proposta e, para isso, solicita ao leitor que copie as informações apresentadas de maneira explícita.

(13) *(...) hoje, ninguém mais a contesta, mas sua história e detalhes do seu desenho ainda são pouco conhecidos.*

*Quatro parece ser o número mágico da nossa bandeira. Ela levou quatro dias para ser feita, foi criada por quatro pessoas e o decreto que a instaurou – no dia 19 de novembro de 1889 – foi o quarto do Governo Provisório da República.*

*Nem todo mundo fez coro com o poeta Olavo Bilac.*

Pergunta: *Que situações levaram a pensar que o número quatro representa um número mágico em relação à história da bandeira nacional?*

Resposta: *“Ela levou quatro dias para ser feita, foi criada por quatro pessoas e o decreto que a instaurou foi o quarto do Governo Provisório da República.”*

(Fraga, 1997, p.203)

O leitor, ao responder esta pergunta, faz apenas uma cópia dos dados contidos no texto. A leitura feita é de caráter decodificador, mecanicista e tem como função apenas a transcrição desses dados.

A pergunta pode fazer também com que o aluno recrie o discurso com base na compreensão de um termo ou de uma sequência linguística, como em (10). Neste exemplo, a função da pergunta é fazer com que o leitor elabore sua resposta, recorrendo às suas lembranças dos heróis e de seus pais, assunto abordado no texto.

Já em (14), o aluno deve situar-se diante dos fatos, fazendo uso de seus scripts, ou seja, relacionando informações do texto com seu conhecimento prévio.

(14) (...) Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. (...) nuvens espessas (...) crianças (...) pardais (...) gatos (...). Borboletas (...) marimbondos (...) galo (...) avião (...). E eu me sinto completamente feliz.

*Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar para poder vê-las assim.*

*Pergunta: As coisas que a autora se refere são, para ela, pequenas felicidades. E para você, que coisas o deixam feliz? Escreva.*

*(Kucera, 1997, p.9-11)*

*Resposta: Para mim, ser feliz, é ter brinquedos, ir para a escola, brincar com os colegas na hora do recreio, voltar para casa e encontrar minha família reunida para o jantar. É ainda assistir à TV, nadar no rio Uberabinha e bater uma bolinha com meus amigos no campinho perto do bairro onde moro.*

Outro exemplo de função que pode contribuir para uma leitura ativa e produtiva é a de estabelecer relações de informações do texto com outras linguagens e/ou outros conteúdos, como no seguinte exemplo:

(15) (...) encontro o jasmineiro em flor. (...) encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais.

*Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega. (...) um galo canta (...) um avião passa (...) e eu me sinto completamente feliz.*

Pergunta: *Das coisas atuais que trazem felicidade para a autora, escolha três e desenhe as cenas que as representam.*

(Kucera, 1997, p.9-11)

Resposta: *Nesta questão, o leitor tem a liberdade de escolher qualquer uma das coisas que trazem felicidade para a autora. O seu compromisso é transformar a sua resposta de linguagem verbal para não-verbal.*

Uma pergunta cuja função é fazer com que o aluno dê a sua opinião e faça julgamentos, posicionando-se diante dos fatos, pode ser ilustrada pelo exemplo abaixo:

(16) *Francisco Roberto Santos é um dos meninos ‘trabalhadores’ do Brasil, e ele só (...) tem 13 anos. Trabalha desde os 11 em um engenho (...) O garoto Éris trabalha há dois anos em uma pequena plantação de agave (...) Ele é um cambiteiro, pega a palma cortada pela mãe (...) Keila Faria, 13 anos, trabalha colando couro. (...) não tem registro em carteira porque é menor de 14 anos.*

Pergunta: *Para você, quem deveria tomar atitudes que favoreçam estas crianças?*

Resposta: *“Resposta pessoal.”<sup>9</sup>*

(Fraga, 1997, p.23-27)

A função que objetiva ampliar o conhecimento do leitor pode, muitas vezes, ser empregada a partir da apresentação de textos verbais e não-verbais, pesquisas, entrevistas, entre outras atividades, como no exemplo a seguir.

---

<sup>9</sup> Para que o aluno possa responder a essa pergunta, sugere-se que o professor estimule um debate em sala de aula, provocando a interlocução entre os sujeitos.

- (17) Pergunta: *Você sabe quem foi Cecília Meireles? Faça uma pesquisa sobre ela e anote seus dados principais.*<sup>10</sup>

(Kucera, 1997, p.12)

Resposta: *Para responder a esta pergunta é necessário que o leitor amplie os seus conhecimentos, realizando pesquisas sobre a autora, consultas a revistas, livros, enciclopédias e, até mesmo, perguntas a professores de literatura.*

## 5. Aplicação da tipologia

Em suma, a função da pergunta é o fator que vai determinar o tipo de compreensão que se deseja: uma compreensão mais aprofundada, dirigida para uma leitura produtora de sentidos ou então um tipo de compreensão mais superficial, voltada para uma leitura linear e convergente.

Ao finalizar a análise do elenco das perguntas de compreensão que compuseram o *corpus* deste estudo, constatou-se a ocorrência de três blocos de respostas para as quais as questões se encaminharam, quais sejam: aquelas que não ajudam na compreensão; aquelas que de fato conduzem o leitor a uma compreensão global, ou seja, a produzir sentidos para o texto lido, e ainda as questões aqui chamadas de parcialmente elaboradas, que se encontram no espaço intermediário entre a não compreensão e a compreensão global.

As perguntas que não conduzem o leitor a compreender o texto, aquelas cujas respostas são textualmente explícitas, copiadas e ou grifadas, têm como função identificar informações textuais, e, ou são voltadas para o ensino da gramática. As perguntas que exigem respostas copiadas impedem o leitor de fazer uma leitura nas entrelinhas do texto, tornando-o um sujeito pouco fluente e vagaroso, incapaz de agir sobre o texto lido, fixando-se apenas nas estruturas linguísticas mínimas, não indo além das sentenças e frases (Kato, 1987). Esse tipo de questão pode ser visto nos exemplos (1), (2), (7), (8), (9) e (13).

As perguntas com respostas parcialmente elaboradas, conforme (3) e (6), embora conduzam o leitor a copiar parte da resposta, já o encaminham não só para a cópia, para a observação das estruturas textuais, como também permitem que ele inicie um pequeno processo

---

<sup>10</sup> As autoras do livro didático recomendam não só a leitura e debate do texto “Arte de ser feliz”, como também uma discussão sobre o que é felicidade.

de compreensão, fugindo, desse modo, dos modelos tradicionais de leitura que visam apenas à decodificação dos signos linguísticos. Esta análise comprova a posição de Terzi (1995) quando mostra que esse tipo de pergunta, cuja resposta requer uma pequena elaboração por parte do leitor, pode ser vista como um avanço em relação às perguntas que solicitam apenas a cópia e/ou transcrição de informações.

As perguntas com respostas elaboradas, aquelas que conduzem o leitor à compreensão, conforme (4), (5), (10), (11), (12), (14), (15), (16) e (17), estão voltadas para uma leitura interacional que considera o contexto linguístico e extralinguístico do leitor e autor, suas vivências, suas experiências, bem como suas histórias de leitura. Essas perguntas exigem respostas textualmente implícitas ou implícitas no *script*, as quais, segundo Terzi (1990), forçam o raciocínio do aluno. Kleiman (1989a) e Pearson e Johnson (1978) também afirmam que esse tipo de pergunta colabora para a compreensão textual, conduzindo o leitor à inferência, à interação, e firma-se no *background* do sujeito-leitor, ativando seu conhecimento prévio que faz suscitar respostas advindas de um processo interativo mais amplo, envolvendo não somente a interação de níveis de conhecimento, como também todo um arsenal linguístico, histórico e social dos sujeitos envolvidos na leitura (Orlandi, 1993).

Tais questões, ao solicitar do leitor uma produção de sentidos resultante não só da ativação de seus conhecimentos, de seus esquemas mentais, mas também de uma ação interlocutiva entre os sujeitos envolvidos no ato de ler, podem ser consideradas atividades de uma leitura produtiva, dinâmica e essencialmente crítica. É, pois, nessa interação entre os sujeitos que se estabelece uma relação dialógica capaz de fazer com que o aluno construa sentidos diversos, dando ao texto lido um caráter de múltiplos sentidos, considerando todo o contexto histórico, social, político e cultural em que leitor e autor estão inseridos.

Nessas questões voltadas para uma leitura dinâmica, ativa e produtiva, observou-se também uma significativa ocorrência de perguntas com predominância de funções que propiciam ao aluno relacionar não só informações do texto com outros textos, conteúdos e linguagens, mas também emitir opiniões fazendo julgamentos, realizando discriminações, refletindo e interagindo com o texto, com outros sujeitos, com o autor, criando sentidos para o texto lido, sendo, portanto, um sujeito ativo no processo de compreensão.

## 6. Conclusão

A leitura interativa advém de uma compreensão/interpretação profunda do texto lido, a qual pressupõe a interação entre os sujeitos leitores sociais envolvidos no ato de ler. Para tanto, o leitor deve interagir seus conhecimentos, seu contexto histórico, social, político e cultural, numa ação contínua, em que ele possa não só caminhar pelas entrelinhas do texto, refletindo sobre o mesmo, mas também ser capaz de transformá-lo em outros textos e, assim, transformar a realidade que o cerca, constituindo-se em um sujeito-leitor crítico e criativo.

Ao final deste trabalho, reafirma-se que o ensino da leitura, em sala de aula, pode transcorrer de maneira crítica e construtiva, uma vez que as ações linguísticas e sociais sejam pautadas por esquemas de perguntas e respostas que realmente proporcionem a interação de conhecimentos e de sujeitos, imprescindíveis para a compreensão.

Acredita-se que o presente estudo pode contribuir para a leitura e compreensão de texto, uma vez que a reflexão serviu para apontar caminhos para o ensino da Leitura nas diversas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio.

A partir das reflexões que surgiram no decorrer desse estudo, entendemos que é possível realizar uma leitura crítica e produtiva, desde que sejam observados os aspectos relevantes para a efetiva compreensão de textos que ora recomendamos:

- a importância da leitura interativa em oposição à decodificação textual, considerando que na interação o leitor age como sujeito ativo e produtivo, capaz de criar sentidos para o texto lido;
- o entendimento de que a compreensão advém de uma leitura mais aprofundada pelo aluno, uma leitura que vai além das informações explícitas no texto, ou seja, que abrange os aspectos textuais implícitos, envolvendo todo o arsenal, tanto cognitivo quanto sócio-histórico e cultural do aluno-leitor;
- a ativação do conhecimento prévio do leitor como um dos fatores responsáveis pela leitura e compreensão do texto;
- a importância do debate como ação empreendedora da interlocução entre os sujeitos sociais envolvidos no ato de ler;
- a elaboração de perguntas de verificação da compreensão

textual que conduzam o aluno-leitor a interagir níveis de conhecimentos, a realizar inferências, a estabelecer relações entre as informações textuais, associando-as e discriminando-as, simultaneamente, enquanto aspectos que contribuem para uma leitura dinâmica, ativa e produtiva;

- o uso de perguntas abertas e interrogativas como meio capaz de propiciar ao aluno-leitor uma maior interação com textos, com o autor, com outros sujeitos e com o mundo que o cerca, por meio de uma ação crítica e transformadora;
- a utilização de perguntas que requerem respostas opinativas, emissão de juízo de valor e julgamentos por parte do leitor-aluno, impulsionando-o a ir além das linhas do texto, firmando-se em suas vivências e experiências com um certo grau de probabilidade na elaboração de suas opiniões;
- a determinação da função da pergunta como parte fundamental do processo de compreensão, pois é ela que possibilita o grau de compreensão e/ou o tipo de leitura que se deseja alcançar. Se se quer alcançar um nível de compreensão maior, mais reflexivo de um texto, deve-se propor um tipo de pergunta que encaminhe para uma leitura também reflexiva, isto é, mais aprofundada. Desse modo, é a função da pergunta que vai direcionar o tipo de compreensão e/ou leitura a ser realizada pelo leitor-aluno.

Diante disso, entende-se que o ensino-aprendizagem de leitura precisa estar voltado para a produção de sentidos pelo leitor; deve considerar aspectos que favoreçam a leitura interativa, o contexto não apenas linguístico, mas também sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos no ato de ler, assim como privilegiar o uso de perguntas de compreensão cujas respostas atendam às funções que exijam do aluno um posicionamento crítico diante do texto lido, possibilitando-lhe criar novos textos para novas leituras.

## Referências

ALMEIDA, Z. *Oficina de leitura*. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, 1995, 4.v.

DIETZSCH, M. J. *Cartilhas: a negação do leitor*. In: MARTINS, M. H (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p.27-46.

EHLICH, K. *Discurso escolar: diálogo?* Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, UNICAMP, v.21, p.155-172, 1986.

FRAGA, J. *et al. Língua Portuguesa com certeza.* São Paulo: Ed. Brasil, 1997.

HERINGER, H. J. Criteria for understanding and understandability. In: RICHHEIT; BOCK (ed.). *Psycholinguistic studies: language processing.* Berlin: Gruyter, 1983, p.259-65.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.* São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa.* Campinas: Pontes, 1989a.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Campinas: Pontes, 1989b.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual.* São Paulo: Contexto, 1993.

KUCERA, I. M. *et al. Ideias em contexto: Língua Portuguesa.* São Paulo: Ed. Brasil, 1997.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 5. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura e produção de textos na escola: reflexões sobre o processo de letramento.* Campinas: Mercado de Letras: Autores Associados, 1994.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura.* São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. A produção da leitura e suas condições sociais. *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, v.2, n.1, 1983.

\_\_\_\_\_. Uma questão da leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. *Cadernos da PUC*, São Paulo, v.14, 1982.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. *Questions. In: Teaching reading comprehension.* London; New York: Holt; Rinehart, 1978, p.154-77.

PONTES, E. M. *et al. Linguagem e Interação.* Curitiba: Módulo, 1996.

SILVA, E. T. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TAYLOR, T. J. Do you understand? Criteria of understanding in verbal interaction. *Language & communication*, Great Britain, v.6, n.3, p.171-80, 1986.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios letrados.* Campinas: Pontes, Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, UNICAMP, v.16, p.115-25, jul/dez. 1990.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, Discurso e interação.* São Paulo: Contexto, 1992.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação.* Campinas: Pontes, 1991.

# VERBOS GRAMATICAIIS – VERBOS EM PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO

*Luiz Carlos Travaglia*

## 1. Preliminares

Ao estudar a gramaticalização de verbos no Português, estabelecemos como um de nossos objetivos fazer um levantamento o mais amplo possível dos verbos já gramaticalizados ou em processo de gramaticalização, que desde Travaglia (1991) chamamos de verbos gramaticais. Após algumas considerações e proposições teóricas que consideramos fundamentais, registramos aqui estes verbos com os valores, usos e funções gramaticais já identificados para os mesmos e pelo menos um exemplo para cada valor. O objetivo deste levantamento é ao mesmo tempo:

- a. criar consciência o mais ampla possível do quadro de verbos em processo de gramaticalização ou gramaticalizados no Português do Brasil, o que é importante quando são estudados fatos da língua ligados ao verbo;
- b. dar uma visão de um campo de estudos possível da língua, fornecendo uma espécie de “roteiro” ou orientação para a pesquisa sobre a gramaticalização de verbos no Português, constituindo uma fonte, em que se possa buscar os temas / casos a serem pesquisados,

Esperamos que este artigo, mesmo com uma listagem dos verbos gramaticalizados e em gramaticalização, que consideramos provisória (a pesquisa sempre pode encontrar novos elementos), possa servir à consecução de tais objetivos.

## 2. Verbo / Tipos de verbos

### 2.1 – Verbo

Neste estudo consideramos o *verbo* como ele tem sido geralmente definido: a classe de palavras que exprime situações<sup>1</sup> inseridas no tempo, e que tem um grande número de flexões marcadoras de número-pessoa e tempo-modo e que do ponto de vista sintático seria o atribuidor de papéis argumentais ou como se diz tradicionalmente o termo necessário do predicado. O verbo tem associado a ele a expressão de várias categorias: o número e a pessoa (que seriam categorias nominais repetidas no verbo) e o tempo, modo, aspecto e voz (que seriam as categorias propriamente verbais).

### 2.2 – Tipos de verbos / Verbos gramaticais

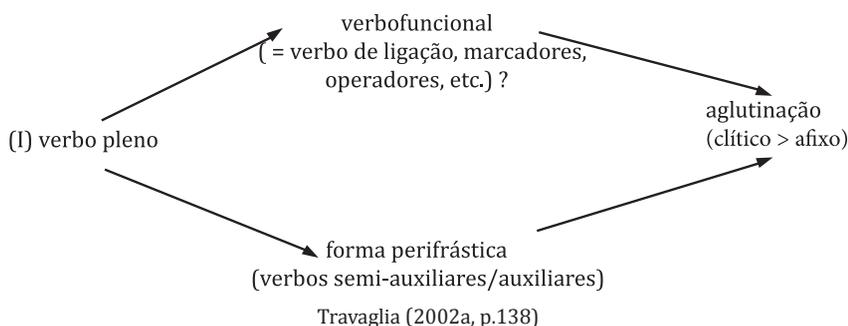
Diversas podem ser as classificações feitas dos verbos e das situações que eles podem expressar (cf. Travaglia, 1981: cap.3 e 1991: cap.3), configurando-se diversos *tipos de verbos*. Aqui nos interessa particularmente as duas classes que propusemos em Travaglia (1991. p.63 e ss.): a classe dos *verbos lexicais* e a classe dos *verbos gramaticais*. Os verbos lexicais são aqueles que funcionam como lexemas, isto é, indicam situações que podem ser identificadas no mundo biopsicofisicossocial, tendo portanto um conteúdo nocional. Os *verbos gramaticais* são aqueles que funcionam como gramemas, isto é, verbos cuja função não é expressar situações, mas marcar categorias verbais e/ou exercer funções ou papéis discursivo-textuais determinados (como os operadores argumentativos e os marcadores conversacionais por exemplo) ou ainda indicar noções bastante gerais e abstratas que não constituem situações, tais como resultatividade, cessamento, repetição, atribuição, etc. Seu conteúdo é pois, de natureza funcional, gramatical, relacional, dentro dos limites da organização e funcionamento da língua sem referência a elementos do mundo biopsicofisicossocial ou, se se tiver uma referência desta natureza, esta será apenas uma indicação referencial “indireta” como a dêitica e a

---

<sup>1</sup> Estamos usando o termo “*situação*” como um termo geral ou superordenado para processos, eventos, estados, ações, fatos, fenômenos, etc. que, do ponto de vista semântico, geralmente se diz que o verbo expressa.

anafórica. Incluir-se-iam nos valores/funções dos recursos gramaticais os de ordenação textual-discursiva, direcionamentos argumentativos, ênfase, contrastes entre figura e fundo, apoios de interação (como os marcadores conversacionais) dentre outras funções.

Estamos considerando, conforme o que propusemos em Travaglia (2002a e 2002b), que os verbos, em sua gramaticalização, seguem geralmente uma das seguintes cadeias de estágios, em que o ponto de interrogação sugere a necessidade de se pesquisar se o verbo de ligação passa para os estágios seguintes.:



As duas cadeias de (I) podem ser melhor visualizadas como as configuramos em Travaglia (2002b, p.12), nas cadeias de (II) e (III), em que o parênteses indica estágio não obrigatório no processo de gramaticalização e o ponto de interrogação, como já dissemos, indica a necessidade de se pesquisar se o verbo de ligação passa para os estágios seguintes.

(II) verbo pleno > (forma perifrástica: verbos semi-auxiliares / auxiliares) > verbo de ligação ou outro verbo funcional > ?  
aglutinação (clítico > afixo) ?

(III) verbo pleno > forma perifrástica (verbos semi-auxiliares / auxiliares) > aglutinação (clítico > afixo)

Nas linhas de gramaticalização em (I) a (III) os verbos lexicais seriam os verbos plenos, enquanto os gramaticais seriam os verbos funcionais (incluindo verbos de ligação), auxiliares ou semi-auxiliares das formas perifrásticas e verbos em outras construções.

Nestas cadeias o verbo funcional indica verbos com funções gramaticais ou não-lexicais, mas que não funcionam em formas perifrásticas como auxiliares ou semi-auxiliares. Julgamos necessário fazer esta distinção por considerar os dois percorrem linhas distintas no processo de gramaticalização. Não tem, portanto, o mesmo sentido do que propusemos como *item (verbo) funcional* em oposição a *marcador* e *indicador* e que representam os possíveis status de itens em gramaticalização e também uma das possíveis organizações do elenco de verbos gramaticais / em gramaticalização.

Assim, observamos que os verbos gramaticalizados e/ou em gramaticalização, bem como outros itens em gramaticalização, podem apresentar um de três status, de acordo com seu valor, uso ou função:

- a. o de *marcador* que é um item (verbo) que marca alguma categoria gramatical do verbo ou outra classe, expressando-a. Este status representa um grau mais avançado de gramaticalização em relação ao de indicador. Estão neste caso, por exemplo, os verbos auxiliares marcadores de tempo, voz, modalidade, aspecto; os modalizadores; algumas expressões,<sup>2</sup> como as marcadoras de modalidade etc;
- b. o de *indicador* que é um item (verbo) que expressa uma noção semântica muito geral e passível de se tornar categorias gramaticais, embora isto ainda não tenha acontecido. Aqui se incluem, por exemplo, os verbos que, em Travaglia (1991), chamamos de “auxiliares semânticos” e que alguns autores chamam de semi ou quase-auxiliares (vide classificação dos verbos gramaticais abaixo). Têm um grau menos avançado de gramaticalização que o marcador e quase certamente também em relação ao verbo funcional. Os indicadores podem evoluir em várias direções ou mesmo sofrer mais facilmente um processo de extinção, para não falar reversão que tem implicações nos processos de gramaticalização que não desejamos estabelecer;
- c. o de *item (verbo) funcional* que é um item que não marca uma categoria gramatical dos verbos e outras classes, mas

---

<sup>2</sup> Estamos chamando de expressões as construções do tipo “verbo ser (em diferentes formas) + nome (geralmente adjetivo)”: ser (é / era / foi) + preciso, necessário, conveniente, obrigatório, importante, possível etc.

desempenha, nos textos e outras sequências linguísticas, um papel nitidamente gramatical, ou seja, de significação interna à língua. Estão neste caso os marcadores conversacionais, operadores argumentativos, ordenadores textuais, os estabelecadores de realce ou relevância, os itens que passaram de classes lexicais para classes mais gramaticais da língua (como conectores/conectivos, preposições, advérbios, por exemplo), etc. Incluir-se-iam nesta última categoria os verbos de ligação por sua função relacional de conector ou conectivo.

De acordo com o seu papel ou função pudemos identificar em nossos estudos anteriores sobre o verbo diversos tipos de verbos gramaticais e propusemos a classificação abaixo dos mesmos (cf. Travaglia, 1991, p.67 e ss. e Travaglia 2002c.):

- 1 – De relevância;
- 2 – Marcadores temporais;
- 3 – Ordenadores do texto;
- 4 – Marcadores conversacionais;
- 5 – Operadores argumentativos;
- 6 – “Carregadores” ou “suportes” de categorias:
  - 6.1 – verbos de ligação;
  - 6.2 – verbos com situação indicada por um nome;
  - 6.3 – auxiliares:
    - 6.3.1 – modais;
    - 6.3.2 – temporais;
    - 6.3.3 – aspectuais;
    - 6.3.4 – de voz;
  - 6.4 – semi ou quase-auxiliares ou auxiliares semânticos
  - 6.5 – expressões.
- 7 – modalizadores
- 8 – operadores discursivos

Todavia nesta primeira classificação havia uma mistura de critérios funcionais com critérios formais e julgamos mais pertinente do ponto de vista teórico o arranjo que se pode fazer em termos do três status acima e/ ou em termos dos tipos de funções e das funções específicas que os verbos

gramaticais ou em gramaticalização podem ter e que apresentamos a seguir, indicando alguns aspectos formais pertinentes quando o verbo tem dado tipo de função ou função específica.

Ao se gramaticalizar os verbos podem exercer as mais diversas *funções gramaticais*:

1) *marcar categorias gramaticais do próprio verbo*: tempo, modalidade, voz e aspecto. A marcação de categorias geralmente é feita por verbos auxiliares e expressões. Vejamos alguns casos de marcação dessas categorias:

A) *tempo* (exs.1);

- (1) a – O secretário *vem propondo* uma reestruturação da Divisão Cultural / A planta *vinha crescendo*, mas esqueceram de regá-la e ela morreu (passado até o presente ou um ponto referencial no passado)  
b – *Vou buscar* um copo de água para você.(futuro)  
c – Minha mãe *está fazendo* um vestido lindo para meu aniversário. (presente)

B) *modalidade* (exs. 2);

- (2) a – O aluno *tem que requerer* a revisão de prova. (obrigação)  
b – Eu *quero comprar* um carro novo. (volição)  
c – Seu amigo *pode estar* louco. (possibilidade)  
d – Você *precisa falar* com o diretor sobre este problema (necessidade)  
e – *É preciso* que você estude muito para o concurso. (modalidade: necessidade)  
f – *É possível* que ele esteja em casa agora. (modalidade: possibilidade)

C) *voz* (exs.3);

- (3) a – O edifício que ameaçava ruir foi demolido esta semana (passiva)  
b – A professora foi / estava cercada pelos alunos. (passiva)

D) *aspecto* (exs. 4)

- (4) a – Meu filho tem ido ao cinema, mas não fica na rua até tarde. (iterativo)  
b – Ele tinha comprado um carro novo e estava satisfeito. (perfectivo, acabado)  
c – Essa menina vive comendo bobagens que não a alimentam direito. (habitual)

2) *expressar noções semânticas muito gerais e mais abstratas* que não constituem situações, tais como: repetição, cessamento, tentativa, consecução, resultado, comparação, superação, resolução/decisão, intenção, aparência, limitação, atribuição, continuidade, etc. Os verbos que indicam estas noções (geralmente semi ou quase auxiliares ou auxiliares semânticos, conforme a terminologia adotada) podem, com o tempo, no processo de gramaticalização passar a marcar categorias gramaticais, mas isto ainda não aconteceu. Assim, por exemplo, verbos indicando resultado podem passar a marcar anterioridade e depois passado, tornando-se um marcador de categoria de tempo (exs. 5);<sup>3</sup>

- (5) a – Aos garis *cabe limpar* as ruas depois de terminada a eleição. (atribuição)  
b – João *voltou a agredir* o pai. (repetição)  
c – Não nos dar aumento agora *equivale a nos condenar* a uma vida de miséria. (comparação)  
d – Meu pai *deixou / largou / parou de fumar* há muitos anos. (cessamento)  
e – *Resolvemos não mudar* a programação. (decisão)  
f – Meu irmão *acabou comprando* o carro que a mulher queria. (resultado)

---

<sup>3</sup> Aqui damos uns poucos exemplos. Um levantamento mais completo dos verbos semi-auxiliares ou auxiliares semânticos e as noções gerais que podem introduzir em um texto pode ser visto em Travaglia (2002).

g – Mas você chegou a terminar a segunda série? (UFRJ – PEUL:  
Entrevistadora: L. de A. M. Tendência, André, 21 anos)

- 3) *exercer funções textuais-discursivas diversas*. Essas funções, na maioria dos casos, são exercidas por verbos simples (geralmente recategorizados) ou por expressões. São exemplos de verbos com tais funções:
- A) *os marcadores conversacionais* (exs. 6). Os verbos que funcionam como marcadores conversacionais<sup>4</sup> têm função na interação entre os interlocutores, são usados para marcar relações interpessoais. Aparecem sobretudo nos textos orais, mas também nos escritos, em função da interação e das imagens que produtor e receptor fazem ou julgam que outrem faz de si, do outro, do assunto.
- (6) a – Aí ele chegou, *sabe?* e me deu um empurrão.  
b – *Ó / Olha*, você viu o João por aqui, hoje?  
c – Então não se pode afirmar isto de forma tão gratuita, *entende?*  
d – O menino não queria ir ao cinema, *né?* Então ele começou a fingir que estava doente.  
e – Por que você estranha eu ter passado. Estudei muito. *Falô?*  
f – Você tá falando, mas nós não queremos fazer isto. *Sacô (Sacou)?*
- B) *ordenadores textuais*, isto é, verbos que ordenam elementos do texto (situações, ideias, etc.) dentro do mesmo, em sua sequência linear, ou seja, dentro do que chamamos de tempo do texto<sup>5</sup> (exs. 7).
- (7) a – Entendendo-se por fase um ponto qualquer na linha de desenvolvimento ou realização de uma situação podemos definir situação estática e dinâmica como *segue*.  
b – Quando o *filme/livro começa*, o irmão mais velho.....  
(Butcher, 2001)

---

<sup>4</sup> Sobre marcadores conversacionais ver Marcuschi (1985), (1986) e (1987), Risso, Silva e Urbano (1996), Urbano (1999), Travaglia (1991, p.116 e ss.).

<sup>5</sup> Travaglia (1991, p.50, nota 72) distingue entre três tipos de tempo: a) o referencial ou tempo de ocorrência no mundo real em sua sucessão cronológica; b) o de enunciação ou o momento da produção/recepção do texto que pode ou não coincidir com o referencial e c) o do texto que é o momento em que um trecho da sequência linguística total é dito (falado ou escrito) em relação aos demais trechos.

c – Privilégio de Amá? Como é que se diz? É, a mãe...? *começô* assim: ela era novinha, aí [o]... o rapaz que ia sê padre eve relações com ela, ela ficô grávida,..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Simone, 27 anos). (O sujeito elíptico é “*a novela*” cujo nome ela citou: Privilégio de Amá)

d – *A seguir* vamos falar dos quatro tipos de atividades para o ensino de gramática de que dispomos.

C) *operador argumentativo* (exs. 8). Os verbos que funcionam como operadores argumentativos são verbos que introduzem argumentos de formas diversas a exemplo de outros operadores (cf. Koch, 1992, cap. 2).

(8) a – *Acontece* que nós não queremos ir.  
b – ..... porque se a gasolina sobre de seis para oito ..... se você tem mil cruzeiros... você paga se não tem... não tem... *acabou*... deixa o carro em casa e não anda... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa, etária)

D) *introdutores de elementos diversos relacionados ao desenvolvimento do tópico*: reformulação, paráfrase, introdução e/ou encadeamento, enumeração, especificação etc. (exs. 9);

(9) a – Todas as sequências linguísticas têm uma modalidade, *ou seja*, o falante sempre diz algo e manifesta qual é sua atitude sobre o que diz. (introdutor de paráfrase)  
b – Quando eu contei pra ele o que o filho fez, ele ficou muito aborrecido. Aí ele *pegou* e não falou com ninguém o resto do dia. (encadeador: verbo serial introdutor de item do tópico)  
c – Quando minha prima viu aquilo, *virou* e falou assim pra mim: Você vê o que eu vejo? (encadeador: verbo serial introdutor de item do tópico)  
d – Temos aqui três possibilidade, *a saber*: pagar a dívida, pedir uma prorrogação do prazo para pagamento, fugir. (introdutor de enumeração)  
e – Nós vamos viajar nestas férias, *isto é*, se você quiser (*viajar nestas férias nos iremos*). (introdutor de reformulação)  
f – Ele comprou um carro novo, um chevrolet Meriva, *quer dizer*, ele disse que ia comprar. (introdutor de reformulação)

- E) *indicadores ou estabelecadores de relevância* (exs. 10). Estes verbos têm por função indicar relevância temática através de seu sentido. Esse é seu papel no funcionamento textual, mas podem ser vistos como suportes de categorias. Formalmente pertencem a categorias formais como as de semi-auxiliares ou auxiliares semânticos, expressões ou verbos simples. Estes dois últimos funcionam como orações principais que dão relevo a uma subordinada integrante. São exemplos desse tipo de verbo gramatical:
- a – *auxiliares* ou *semi-auxiliares*: *cumpre/urge/importa* + infinitivo;
  - b – *verbo simples*: *Urge que se resolvam os problemas.....;*
  - c – *expressões*: *vale a pena, é importante, é fundamental, é imprescindível, é significativo;*
  - d – O verbo “*ser*” que integra as construções clivadas é gramatical de relevância tanto no nível da frase quanto do texto. Nesta função ele geralmente vem combinado com “*que*”: *ser..... que* ( *Foi Maria que trouxe a encomenda*); mas pode vir sozinho.
- (10) a – *Importa* notar que um mesmo verbo pode se gramaticalizar com diferentes valores. (semi-auxiliar indicando relevância)
- b – *É fundamental* fazer uma melhor distribuição de renda no Brasil. (expressão marcando relevância)
- c – *Foi Maria que* preparou este documento para enviar ao Reitor.
- d – Em nossa vida *é importante* estudar sempre. (expressão marcando relevância)
- F) *expressão de tempo que não é categoria verbal* (exs. 11). Os verbos com essa função, que denominamos de *marcadores temporais*, são verbos que, em conjunto com um sintagma nominal, constituem uma espécie de adjunto adverbial de tempo indicando sobretudo o quando de uma situação ou sua duração. Às vezes podem ser substituídos apenas pelo sintagma nominal ou por um sintagma adverbial (ver exemplo 12b) . Sua substituição pode implicar a mudança de toda a estrutura da sequência linguística (Ver exemplo 13b).
- (11) a – “Quase tão fascinante quanto as descobertas que graças a ele será possível realizar foi sua construção que *levou cinco anos*”

- b – “A operação *durou um quarto de hora*”.
- c – “*Foi de manhã*, ele estava catando minhoca para pescar, quando viu o bando chegar...”
- d – *Eram três horas da manhã*, quando ele chegou em casa.
- e – “*Passaram meses* sem que o (menino) fosse convidado para festa alguma no bairro”.
- f – “...os sinais de rádio da *Voyager levam 4 horas* para chegar na terra”. (Valladares, 21/11/2001).
- g – *Há dois anos* ele trabalha como voluntário sem a família saber.
- h – *Faz três dias* que ele sumiu de casa.

- (12) a – “Bom, *chegô um dia* que faltô tinta.....” (Berlinck, 1987, p.16)  
 b – Bom *um dia* faltô tinta...
- (13) a – “Quase tão fascinante quanto as descobertas que graças a ele será possível realizar foi sua construção que *levou cinco anos*”.  
 b – Ele foi construído *em cinco anos* e sua construção é quase tão fascinante quanto as descobertas que graças a ele será possível realizar.
- G) *modalizadores* (exs. 14). Os modalizadores são verbos que, usados constituindo uma oração principal não indicam propriamente uma situação, mas introduzem sempre alguma noção categorial ligada à modalidade.
- (14) a – *Acho* que ele não tem as qualificações necessárias para o cargo.  
 b – *Quero / Desejo / Espero* que todos leiam este livro.  
 c – *Parece* que ele não vem à festa.  
 d – *Suponho* que você tenha avisado todos os acionistas.  
 e – As crianças *precisam* que você tenha mais paciência com elas.

Evidentemente outras funções textuais-discursivas, além das sete acima elencadas, podem ser detectadas.

- 4) *ser meros “carregadores” ou “suportes” de categorias verbais* sendo a situação expressa por outro verbo (o principal no caso dos verbos auxiliares e semi-auxiliares) ou um nome como no caso dos verbos ligação (exs. 15) e dos verbos com situação indicada por um nome (cf. abaixo) (exs. 16).

- (15) a – João *anda* meio triste.  
b – A menina *parecia* feliz com o presente que ganhara.  
c – Pedro é um alfaiate extraordinário  
d – Sua atitude *deixou* os familiares *tristes*.  
e – (Os botões) *Continuavam* perfeitos, as pétalas fechadas umas sobre as outras.....(SEIXAS, 2001)  
f – ..... os bares *ficam* cheios de gente..... (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, mulher)  
g – O novo secretário parece mais inteligente que o outro.
- (16) a – *A festa começou* há duas horas.  
b – Agora *a escavação continua* nos sítios arqueológicos iraquianos sem maiores problemas.  
c – *A luta acabou* sem se definir um vencedor.  
d – Também *há* acentuada *redução* da produtividade  
e – *A competição terminou* às duas da tarde.

Os verbos “*carregadores*” de *categorias* são verbos que simultaneamente têm outras funções: ou expressam categorias gramaticais (função 1), ou expressam certos significados mais gerais e abstratos (função 2) ou exercem funções próprias de outras categorias em que se transformou ou está se transformando, como no caso dos verbos de ligação (função 5), mas não indicam em si a situação. A situação é indicada:

- a) por um nome que pode ser o sujeito, o objeto ou o predicativo. O nome pode ser ou não uma nominalização de verbo como mostra o exemplo (17);  
b) ou por um outro verbo que é o verbo principal de uma construção perifrástica. Neste caso o carregador de categoria é um verbo auxiliar ou quase/semi-auxiliar (ou, como os denominamos, um auxiliar semântico);  
c) ou por um verbo que constitui uma oração subordinada. Neste caso o carregador de categoria constitui uma oração principal que marca uma categoria ou um valor geral para o verbo de sua subordinada.
- (17) a – João *começou a construir* sua casa em 1980.  
b – *A construção* da casa de João *começou* em 1980.  
c – *A festa começou* há duas horas.

A classificação dos carregadores de categorias que propomos a seguir serve mais como um indicador de diferenças sintáticas (sintagmáticas) e/ou de papéis do que como distinção de categorias nitidamente marcadas, separadas. Teríamos os seguintes tipos de carregadores de categorias:

1) *Verbos simples*. Os verbos simples que funcionam como carregadores de categorias podem ser de dois tipos:

1.1) Os *verbos que constituem uma oração principal* marcando ou indicando uma categoria ou um valor geral para o verbo de sua subordinada. É o caso, por exemplo, de muitos modalizadores (cf. exemplos 14).

1.2) Os *carregadores de categorias com situação* indicada por um nome que podem ser de três subtipos:

A) Os *verbos de ligação* são os que ligam, correlacionam um atributo, uma característica, um estado a um ser ou coisa, dando nuances sobre o modo como esse atributo é percebido pelo produtor do texto. Os verbos de ligação têm simultaneamente as funções de 2 (indicar noções gerais e abstratas) e 5 (exercer funções próprias de categorias em que se transformou ou está se transformando). Consideramos o uso como verbo de ligação dos verbos como um uso já em processo de gramaticalização, portanto como verbos gramaticais pelas seguintes razões:

a) o verbo não expressar uma situação, mas expressar sempre um sentido, uma noção semântica muito geral e abstrata (portanto apresentam funções do tipo 2), o que dá as nuances com que ele introduz o atributo, a característica ou estado do seu sujeito. Assim, por exemplo, temos como sentidos de verbos de ligação: a) efemeridade / transitoriedade / validade apenas para o momento da enunciação (estar); b) permanência, duração ilimitada (ser); c) aparência (parecer); d) mudança que pode ser com referência ao anterior (passar), sem referência ao anterior (ficar), com a referência a um causador não intencional (tornar); e) duração limitada (andar); f) continuidade (continuar, permanecer, ficar);

- g) resultatividade (acabar; deixar); h) causatividade (deixar);  
 i) aparência proposital (apresentar-se); j) não passar de certo limite (não passar de); resultado (acabar);
- b) o verbo não indicar qualquer situação. Esta será indicada por um nome (basicamente um substantivo, adjetivo ou particípio funcionando como adjetivo) que funciona como complemento predicativo. Assim o verbo de ligação atua como um mero verbo carregador de categoria (portanto a função do tipo 4 de que estamos falando) ;
- c) o verbo atuar como um item relacional, uma espécie de conectivo, o que foi reconhecido inclusive pela gramática tradicional que chamou este tipo de verbo de “verbo de ligação”, numa clara referência a sua função conectiva (portanto função do tipo 5 de que falamos mais adiante).

Na verdade o paradigma dos verbos de ligação parece estar passando por uma especialização (que pode ou não se tornar total), uma vez que os verbos “ser” e “estar” têm um uso muito mais frequente que os demais nesta função de verbo relacional.

- B) Os verbos para os quais a situação é indicada por um nome que funciona ou como sujeito ou como objeto. Seriam exemplos desse tipo: continuar (*A luta continuou feroz*), acabar, começar, iniciar, prosseguir, acontecer, ocorrer (*O acidente ocorreu à tarde*), haver (= ocorrer, acontecer: Também *há* acentuada *retração* do mercado), existir (= ocorrer: Não *existe rejeição* de órgãos);
- C) Os verbos para os quais a situação só é indicada com auxílio de nome que funciona como objeto, sendo frequente a equivalência do conjunto a um outro verbo da língua (Exemplo: fazer esforço = esforçar-se). Seriam exemplos desse tipo: fazer (visita = visitar / balanço / algazarra / medo em = atemorizar / campanha); baixar (medida / confisco); realizar (operação / plantio = plantar / apresentações); causar (danos / prejuízos / dor / alteração); provocar (danos / ódio); correr (risco = arriscar-se); tomar (conhecimento / juízo); dar (ênfase = enfatizar / amor = amar).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Magalhães (1980) ao falar dos sintagmas semifixos lista um bom número de verbos desse tipo. Exemplo de sintagma semifixo seria “perder a cabeça” em contexto como “João perdeu a cabeça e agrediu o irmão”.

Como se pode observar, estes verbos normalmente expressam situações dinâmicas. Nos do tipo C, o verbo não parece ser um mero carregador de categorias. Na verdade, parece ser um intermediário: o verbo indicaria uma situação que só se define com o nome objeto.

- 2) *Os carregadores de categorias com a situação indicada por outro verbo em construções perifrásticas.* É o caso dos *verbos auxiliares* e dos *semi/quase auxiliares* ou auxiliares semânticos que podem funcionar simultaneamente com as funções 1 e 2, como já vimos.
- 3) *As expressões* são o terceiro tipo de carregadores de categorias, mas, como são definidas mais pela forma, deixamos para dar algumas especificidades das mesmas mais adiante, quando falamos das formas que podem ter os verbos gramaticais ou em processo de gramaticalização.
- 5) *exercer funções próprias de outras categorias em que se transformou ou em que está se transformando:* é o caso dos verbos de ligação (exs. 13) (que funcionam como conectivos), e verbos que se tornaram conjunções e interjeições (exs. 18).

- (18) a – *Quer* você venha *quer* você não venha, faremos a reunião.  
b – *Queira Deus* eu não esteja enganado!  
c – *Seja* por esquecimento, *seja* por preguiça, ele não alimenta o bebê nas horas certas.  
d – –\_ Maria foi despedida. / *Pudera!* Ela criticou o patrão na frente de toda a diretoria.  
e – –*Viva Jesus!* / – *Viva!*  
f – – Seu pai está chamando. / – *Sujou*, galera!  
g – – Agora vamos imprimir o documento. / – *Danou-se!* Acabou o meu cartucho de tinta.  
h – *Quem dera* eu ganhasse na mega-sena!

Como já se pôde perceber pelo que dissemos até agora, os verbos gramaticais ou em processo de gramaticalização podem aparecer nas seguintes *formas*:

1) *Verbos simples*. Um único verbo, recategorizado ou não, e que mantém ainda algum elemento formal do verbo e pode ainda manter ou não alguma indicação ou expressão de categorias verbais. Têm essa forma, por exemplo, os verbos de ligação, os modalizadores que funcionam como orações principais, alguns operadores argumentativos, marcadores conversacionais, marcadores temporais, entre outros.

2) *Verbos auxiliares e semi/quase-auxiliares em construções perifrásticas*.

2.1 – *Os auxiliares* são verbos que sempre acompanham outros que indicam as situações e estão nas formas nominais. Os auxiliares “carregam” flexões e categorias verbais e sempre marcam ou ajudam a marcar categorias verbais para o verbo principal. Estamos tomando a classe dos verbos auxiliares num sentido amplo: qualquer verbo que acompanhe outro que indica a situação e está numa forma nominal. Neste último sentido poder-se-ia talvez considerar como auxiliares até mesmo os verbos carregadores de categorias com a situação indicada por um nome. Sobre auxiliaridade dos verbos é interessante ver: a) Heine (1993, p.22-24) que apresenta vinte e duas propriedades dos auxiliares e que seriam critérios para dizer se um verbo funciona ou não como auxiliar; b) Lobato (1975) que discute critérios de auxiliaridade; c) Pontes (1973). Vejamos alguns auxiliares classificados pelas categorias que marcam:

A Os *auxiliares modais*<sup>7</sup> indicam modalidades diversas. Eis alguns exemplos:

a) *obrigação*: *ter + de/que + infinitivo, obrigo + a + infinitivo*;

b) *necessidade*: *precisar + infinitivo, dever + infinitivo*;

c) *volição*: *querer/desejar/pretender + infinitivo*;

d) *possibilidade*: *poder / dever + infinitivo*.

e) *permissão*: *deixar/permitir + infinitivo*;

B Quanto aos *auxiliares temporais* só encontramos um indicador exclusivo de tempo: é o verbo “*ir*” que, acompanhado de infinitivo, marca futuro. Outros auxiliares marcam também outras categorias e nuances de significado. É o caso de:

---

<sup>7</sup> Ver Bechara (1968, p.136), Guimarães (1979), Mateus *et alii* (1983, p.152) e Travaglia (1981, capítulo 1)

- a) *ter* (pres. do ind.) + particípio que marca passado até o presente e aspecto iterativo (Meu filho tem me visitado todas as semanas);
- b) *vir* + gerúndio que marca desenvolvimento gradual, progressivo da situação e tempo passado até o presente ou até outro ponto indicado do passado. (José vem propondo uma modificação na organização da firma / A planta vinha crescendo até que esqueceram de regá-la e ela morreu);
- c) *estar* + gerúndio que marca o presente e o aspecto durativo;
- d) *acabar* + de + infinitivo que marca passado (recente).

C Sobre os *auxiliares aspectuais* desenvolvemos um estudo que está em Travaglia (1981: cap. 8). Aqui limitamo-nos a registrar alguns exemplos de auxiliares aspectuais:

- a) *ter* ou *haver* + particípio (no presente do indicativo – iterativo, nas demais flexões: perfectivo e acabado);
- b) *estar* + por + infinitivo (não-começado);
- c) *estar* + gerúndio (durativo e outros conforme a flexão verbal);
- d) *andar* + gerúndio (iterativo);
- e) *viver* + particípio/gerúndio (habitual);
- f) *continuar* + gerúndio/ + a + infinitivo / particípio (começado);
- g) *terminar* / *acabar* + de + infinitivo (terminativo de acordo com a flexão verbal e acabado);
- h) *começar* / *passar* + a + infinitivo (inceptivo de acordo com a flexão verbal).

D O *auxiliar de voz* típico é o verbo *ser* + particípio. Alguns estudiosos como Bechara (1968, p.136) dão *estar* + particípio e *ficar* + particípio também como auxiliares de voz, dizendo que temos para estes três auxiliares respectivamente voz passiva de ação, de estado e de mudança de estado. Veja exemplos em (19).

- (19)
- a – O telescópio foi construído em cinco anos.
  - b – O Iraque está cercado pelas tropas ocidentais.
  - c – A atriz ficou rodeada de fãs.

2.2 – Os *semi ou quase-auxiliares ou auxiliares semânticos*, que chamamos assim porque, além de “carregarem” as categorias

verbais acrescentam ao verbo que acompanham uma série de noções semânticas mais gerais, abstratas ou relacionais que são nuanças semânticas (geralmente não ligadas ao mundo biopsicofísicossocial) que se aplicam à situação indicada por outro verbo e que não se destinam à indicação de situações que caracterizariam um sentido mais nocional, expressando situações do mundo biopsicofísicossocial, atendendo o princípio da gramaticalização de perda de conteúdo semântico ou troca por outros mais abstratos ou gramaticais. Estes verbos estariam mais na categoria dos indicadores que propusemos acima. Alguns exemplos dessas noções semânticas são:

- a) *repetição*: *voltar/tornar* + a + infinitivo ;
- b) *comparação*: *equivaler/corresponder* + a + infinitivo;
- c) *tentativa*: *procurar/tentar/buscar* + infinitivo;
- d) *progressividade*: *vir/ir* (-se) + gerúndio;
- e) *apresentação*: *tratar-se* + de + infinitivo;
- f) *resultado*: *chegar/vir* + a + infinitivo; *acabar* + gerúndio; *acabar* + por + infinitivo;
- g) *atribuição*: *caber, competir a X* + infinitivo;
- h) *transformação, mudança*: *passar* + a + infinitivo;
- i) *consecução*: *conseguir/lograr* + infinitivo;
- j) *fim e cessamento*: *acabar/terminar* + de + infinitivo;
- k) *cessamento*: *parar/deixar/largar* + de + infinitivo;
- l) *intenção, pretensão*: *pretender* + infinitivo
- m) *causação*: *fazer/mandar* + infinitivo;
- n) *limitação*: *limitar-se* + a + infinitivo;
- o) *superação*: *ousar* + infinitivo; *atrever-se* + a + infinitivo;
- p) *decisão*: *resolver / decidir* + infinitivo;
- q) *aparência*: *parecer* + infinitivo.
- r) *Etc.*

Muitos desses auxiliares semânticos às vezes funcionam como outros tipos de verbos gramaticais. É o caso, por exemplo: a) de “tratar-se”, que pode ser de ligação, como vimos; b) de “continuar” que pode ser um carregador de categoria com situação indicada por nome, além de outros.

3) As *expressões* que, como o próprio nome indica, não se trata propriamente de um verbo. Temos basicamente dois tipos de expressões:

A) Aquelas constituídas por um verbo de ligação (parece que apenas o verbo ser) acompanhado de um nome (parece que sempre um adjetivo), formando um predicado nominal que tem por sujeito uma oração (quase sempre reduzida de infinitivo). O “verbo de ligação + nome” se tornaram uma espécie de bloco (uma expressão fossilizada, uma lexia complexa, um sintagma semifixo – v. nota 12, um predicado cristalizado) que, como oração principal, funciona com papéis específicos tais como indicar modalidade e relevância para a situação da subordinada substantiva. Eis alguns exemplos:

a) *indicadoras de modalidade*: ser (é / era / foi / será) + possível / provável / necessário / certo / preciso / obrigatório / aconselhável;

b) *indicadoras de relevância*: ser (é / era / foi / será) + importante / significativo / essencial / imprescindível / indispensável / fundamental. Estas últimas são menos cristalizadas e às vezes indicam também modalidade.

B) Expressões sem uma forma geral que descreva todas elas e que já são bastante cristalizadas e recategorizadas a ponto de os falantes nem sempre perceberem que há verbos em sua composição. Estão neste caso expressões como “isto é”, “ou seja”, “quer dizer” (introdutoras de reformulação); “a saber”, “qual seja” (introdutoras de enumeração, especificação); “a seguir” (ordenadora textual).

\* \* \*

Pelos exemplos, deve ter-se evidenciado que um verbo pode servir a mais de um tipo de papel ou função gramatical, isto geralmente acontece por poligramaticalização. A identificação destes papéis gramaticais e dos valores semânticos implicados só pode ser feita em função do co-texto e do contexto em que o item é usado, o que mais uma vez nos leva a pensar que o estudo da gramaticalização tem de ser feito numa perspectiva menos etimológica e mais textual discursiva. Veja exemplos (20) e (21):

- (20) a – João *passou* na casa de Tereza. (verbo pleno, indicando uma ação).  
b – Sua imagem não *passa* de um ponto para os telescópios (gramatical de ligação)  
c – Ele *passou a desconfiar* de todo mundo no escritório (gramatical, marcador de aspecto começado para o verbo no infinitivo)
- (21) a – A festa já *começou*. (carregador de categoria).  
b – O conferencista *começou a falar* às 20 horas. (auxiliar aspectual, marcando aspecto começado).  
c – O autor *começou* o texto falando dos tipos de textos, *continuou* mostrando a importância dos tipos para a produção / compreensão dos textos e *terminou* recomendando o trabalho explícito com a tipologia textual nas aulas de Língua Portuguesa. (Ordenadores textuais: mecanismo de coesão sequencial).

Um exemplo interessante é o do verbo *ser* que até onde pudemos verificar atua, hoje, na Língua Portuguesa, apenas como verbo gramatical. Seus valores e funções podem ser observados no elenco do item 3.

A possibilidade de um verbo funcionar como de diferentes tipos e a de ter simultaneamente vários papéis evidentemente dificulta a análise. Mas este fato é, sem dúvida o resultado dos princípios de gramaticalização tais como a estratificação e a persistência, mas também do fenômeno da poligramaticalização em que um mesmo item entra em várias cadeias de gramaticalização.

Apesar de terem papéis gramaticais, é interessante observar que os verbos classifica-dos de gramaticais com frequência indicam nuances, matizes de significado que os distinguem e lembram talvez conteúdos que lhes eram próprios antes da gramaticalização (o que confirma a observação de manutenção de traços do significado original, quando do processo de alteração semântica). Este é o caso dos verbos de ligação e dos auxiliares semânticos. Além disso observamos que é comum um verbo ter duplo papel: indicar uma situação, atuando como verbo lexical ou pleno em muitos usos, e ao mesmo tempo, em outros usos, exercer um ou mais papéis gramaticais ou textuais específicos. Este segundo aspecto confirma o fato de a gramaticalização criar no plano sincrônico uma variação.

### 3. Verbos gramaticais e em processo de gramaticalização

A seguir apresentamos uma listagem dos 99 (noventa e nove) verbos para os quais já detectamos algum valor, uso ou função gramatical. Para cada um listamos os possíveis valores, usos e funções gramaticais, com algum comentário sucinto quando indispensável e colocamos pelo menos um exemplo para cada caso.

Os verbos “acabar”, “começar”, “continuar”, “deixar”, “passar”, “terminar” foram objeto de estudo em sua gramaticalização e os resultados encontrados estão consubstanciados em Travaglia (2002a). Para estes verbos elencamos aqui, de forma sucinta, os valores encontrados.

#### 1 – ACABAR

##### *Verbo de ligação*

O verbo acabar como verbo de ligação indica que o estado ou característica é um resultado de algo realizado antes.

- 1 – João tanto fez que *acabou* presidente da empresa.
- 2 – Por sua luta inglória ele *acabou* morto.
- 3 – Ele entrou no meio do tiroteio e *acabou* ferido por uma bala.
- 4 – Todas as Emílias desde então foram adultas. Uma delas, Reny de Oliveira, de tão madura *acabou nua* nas páginas de uma revista masculina e foi afastada das gravações. (Valladares, 10/10/2001)

Com o particípio pode ser visto como um caminho para o verbo de ligação

*Auxiliar marcador de tempo (passado recente) e aspecto (acabado)*  
Forma: acabar + de + infinitivo.

- 1 – ..... na Praça de São Pedro... nós vimos um alemão ficar alucinado... *tinham acabado de bater* a carteira dele também... (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, mulher, narrativo)
- 2 – ....., e de novo Betinho é um bebê de quatro meses que *acaba de fazer* uma descoberta maravilhosa: as suas mãos... (Veríssimo, 1942)
- 3 – Ah ! O pênalti é: ...tem dois tipos de pênaltis: é esse que eu *acabei*

*de explicar* e o outro é que o: quando: termina zero a zero e-e tem que-tem que tê: ... tem que sê definido na hora. (UFRJ – PEUL: Tendência, Rômulo, 14 anos)

*Quase auxiliar ou auxiliar semântico indicador de resultatividade*

*Formas:* Acabar + gerúndio / Acabar + por + infinitivo / Acabar + que + oração com verbo finito.

- 1 – A banda é da escola. Os outros comentam muito sobre ela, aí um dia eu tive curiosidade pra conhecê e aí *acabei entrando*. (UFRJ – PEUL: Tendência, Rafael, 14 anos).
- 2 – A saída *acabou sendo* o afastamento de Martinez da coordenação. (Carta ao Leitor / “Como montanha russa” in Veja, ano 35, nº 31, edição 1763, 07/08/2002, p.9)
- 3 – A má morreu. A boazinha não, a boazinha casô com ele. DEMORÔ prá ela (hes) decidi prá casá com ele, *acabô casano*. (UFRJ – PEUL: Tendência. Simone 27 anos)
- 4 – Puxei com força e um sutiã, empoeirado, *acabou por soltar-se*. (Sant’Anna, 1997)
- 5 – .....se passavam devaneios, nos quais um homem sensível *acabaria por descobrir* a alma gentil que se abrigava naquele corpo curvado sobre a máquina e atrás daqueles óculos (Sant’Anna, 1989)
- 6 – ..... já que todos os planos visando a alcançar o ótimo... *têm acabado por limitar-se* ao satisfatório... (NURC-RJ/EF, p.356, 3ª faixa, mulher)
- 7 – Covarde, o personagem *acabava sabotando* todas as tentativas de voltar à Terra feitas pela família Robinson, que viajava pelo espaço. (Veja, ano 35, nº 45, edição 1777, 13/11/2002, p.126).

*Operador argumentativo*

O verbo acabar tem três valores e usos distintos como operador argumentativo:

- A) Operador argumentativo que introduz uma situação que foi decisiva como argumento para algo, significando “além disso, no final das contas”.

*Forma:* acabar + que + oração com o verbo finito

- 1 – Mas abri outra é complicado porque tem os outros trabalhos por fora... e... e *acaba que sobrecarrega muito*. (UFRJ – PEUL: Tendência, Adriana Fernandes, 35 anos)
- 2 – ..... aí numa mudança de governo eu perdi o cargo que eu tinha, aí *acabou que pintou essa oportunidade* pra INTERBRAS .....(UFRJ – PEUL: Tendência, Eucy, 55 anos)
- 3 – ..... porque eram [os]...os apadrinhados, os protegidos, então *acaba que o processo...de limpeza ainda num aconteceu* e aí as coisas vão se acabando, ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Eucy, 55 anos)
- 4 – Só que ônibus demorou muito e *acabou* que a gente não fomo. Fiquei muito triste nesse dia. (UFRJ – PEUL: Tendência, Rômulo, 14 anos)
- 5 – *Acabou* que o cara viu e começou a dar tiro-tiro neles? É neles. E saíram correndo. (UFRJ – PEUL: Tendência, Rômulo, 14 anos)

B) Operador argumentativo que coloca um argumento como se a sua existência fosse o maior absurdo, significando “além de tudo, além do mais, ainda por cima”.  
*Forma: “quando acaba”*

- 1 – ..... eu num tinha essa sensação e agora *quando acaba* eu tenho alguns amigos feitos lá, até de uma faixa de idade mais nova que a nossa, ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Eucy, 55 anos)
- 2 – A outra (*maneira de pecar*) quãdo *acaba* per obra. (Ferreira, 1980: texto medieval do século XIV)

C) Operador argumentativo, finalizador de argumentação, como se dissesse aproximadamente: e não tenho mais argumentos, isto é suficiente, significando “e é isso, e é só, e fim, e pronto”. O material que o precede seria um argumento definitivo. Não há mais o que discutir.  
*Forma: “acabou” ou “acabô”, “tá acabado”.*

- 1 – (*se o mundo vai acabar*) Pensá em coisas boas e *acabô*, entendeu? (UFRJ – PEUL: Tendência, Flávio, 26 anos)
- 2 – ..... é... bota aí essa aliança ( ) é bota e *acabou* ... é e os pais dele estavam na Europa... (NURC-RJ/D2-147, mulher, 2ª faixa)
- 3 – ..... porque se a gasolina sobe de seis para oito ..... se você tem mil cruzeiros... você paga se não tem... não tem... acabou... deixa o

- carro em casa e não anda... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa)
- 4 – ( ) nós nunca saímos de casa... pra ver nada... a gente chegava na janela daqui e procurava ver... (o cometa) não estava vendo desse ângulo... ( ) e *acabava*... pronto... (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, homem)
- 5 – Nós não sou obrigado a fazê nada, porque eu não sou obrigado a trabalhá, eu trabalho se eu quisé, se não quisé comê hoje eu não comê nada eu não como, se eu quisé comê eu como sento num botequim, entro como e pronto, *tá acabado* e não tem dinheiro e pronto , tá entendeno? (UFRJ – PEUL: Tendência, Carlos Alberto, 48 anos)

### *Ordenador textual*

Consideramos este uso como possível, embora ele não tenha aparecido no corpus de nossa pesquisa. Seria um uso em que o verbo apresenta algo como a parte final de um texto.

- 1 – *Acabou* a palestra contando uma piada que ajudava a entender com clareza o ponto que defendia sobre o preconceito racial em nossa sociedade.

*Auxiliar indicador de finalização com implicações na expressão do aspecto terminativo*

É um valor que só ocorre quando temos a forma “estar + acabando + de + infinitivo.

- 1 – Maria *está acabando de escrever* a carta que quer mandar para a tia.
- 2 – Quando chegamos em casa ela *estava acabando de fazer* o jantar.

### 2 – ACHAR

### *Modalizador*

- 1 – Eu *acho* que você está enganado. (Conversação espontânea, homem, + de 50 anos)
- 2 – Ele vai chegar hoje, *acho*. (Conversação espontânea, homem, + de 50 anos)

- 3 – *Acho* que ele não tem as qualificações necessárias para o cargo.

*Verbo de ligação*

- 1 – ..... eles pediram que as alunas da Prefeitura que éramos nós... aquele grupo todo fosse fazer cena num num dos números que eles apresentam era “Pássaro de Fogo” me parece... eu *achei* aquilo horrroso viu? me chocou tremendamente (NURC-SP / DID, p.234).
- 2 – Todos *acham* sua atitude perniciosa.

3 – ACONTECER

*Operador argumentativo*: insere argumento que anula tudo o que o interlocutor disse.

*Forma*: acontece + que

- 1 – Acontece que os outros sete não aguentaram. (O Globo, 20/08/2001, p.08)
- 2 – Você nos convidou, mas acontece que nós não quisemos ir.

4 – AGARRAR / GARRAR

É preciso registrar que normalmente o verbo “agarrar” aparece no uso oral com a forma “garrar”, que é homônima de outro verbo<sup>8</sup> da língua cujo sentido nada tem a ver com os valores do verbo “agarrar”

*Como sequenciador / Verbo serial*

- 1 – Aí ele *(a)garrou* e começou me xingar sem razão.

*Auxiliar indicador de aspecto começado*

*Forma*: (a)garrar + a + infinitivo

---

<sup>8</sup> Garrar [Do esp. garrar:].V. int. 1. Mar. Deslocar-se (uma embarcação fundeada), em virtude de haver-se desunhado sua âncora por ação do vento, maré, correnteza: & V. t. d. 2. Desunhar (a âncora) do fundo a que se achava presa, em virtude de forte ação do vento ou da correnteza sobre a embarcação fundeada.

Indica aspecto começado para a situação do verbo na forma nominal.

- 1 – Quando viu aquilo o moleque (*a*)garrou a gritar e não parava mais.

## 5 – AJUDAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de cooperação*

- 1 – Essas oscilações dos candidatos *ajudam a explicar* por que razão o mercado está tão nervoso e o dólar sobe e desce como linha de eletrocardiograma. (Carta ao Leitor / “Como montanha russa” in Veja, ano 35 nº 31, edição 1763, 07/08/2002, p.9)

## 6 – ANDAR

*Verbo de ligação*

Como verbo de ligação andar indica que o estado ou característica é durativo desde um certo tempo

- 1 – Mas, se as empresas *andam* tão preocupadas com esse aspecto – e têm efetivamente tomado medidas para melhorar o ambiente de trabalho –, por que o chefe carrasco ainda está tão presente? (Veja, 31/10/2001, p.107)
- 2 – A mulher do meu chefe, Sherry, *andava* muito irritada com a irmã mais nova. (Flagrantes da vida real in Seleções, out./2002, p.66)

*Indicador de aspecto iterativo*

*Forma: andar + gerúndio*

- 1 – Despido de seus ornamentos, o show conduziu a esse voz e piano, que ela já *andou mostrando* nas lonas culturais dos subúrbios cariocas. (JB/ Caderno B, 01/03/2002: 04)
- 2 – ..... daqueles cursinhos... não sei se vocês se lembram disquinhos que a Bloch Editora *andou fazendo* de inglês e de francês... (NURC-RJ/D2, p.369, 4ª faixa, mulher)

## 7 – APRESENTAR-SE

### *Verbo de ligação*

O verbo *apresentar-se* como verbo de ligação indica que o estado ou característica é aparente, mas uma aparência proposital por parte de alguém ou que alguém quer ressaltar.

- 1 – Estes homens *apresentam-se* humildes, mas são ladrões ladinos.
- 2 – Os frutos não *amadurecem apresentando-se* queimados por ficarem expostos ao sol.

## 8 – ATREVER-SE

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de superação*

- 1 – Meu irmão *atreveu-se a dizer-me* que eu o roubei.
- 2 – Você não *se atreva a sair* sem minha autorização.

## 9 – BUSCAR

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de tentativa*

- 1 – A mãe *buscou tirar* a filha das drogas, mas não conseguiu.
- 2 – *Buscamos entender* suas razões, mas não é fácil.

## 10 – CABER

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de atribuição*

- 1 – *Cabe-lhe responsabilizar-se* pelo ocorrido.
- 2 – *Coube-nos levá-los* ao hospital.

## 11 – CESSAR

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de cessamento*

*Forma: Cessar + de + falar*

Tem um valor semelhante a deixar + de + infinitivo, mas é pouco usado, pois parece estar acontecendo especialização no paradigma a favor de deixar.

- 1 – Você não *cessa de nos incomodar*, com suas loucuras.
- 2 – Sentiu-se elevada à altura de ente humano. *Cessara de ser coisa* – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. (Lobato, 1920)

## 12 – CHEGAR

### *Marcador temporal*

- 1) “Bom, *chegô um dia* que faltô tinta.....” (Berlinck, 1987, p.16)
- 2) Já *chegou a hora* de parar de ouvir falar nessa miséria. (Veja, 27/02/2002, p.13)

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de resultatividade*

*Forma:* Chegar + a + infinitivo

- 1 – Professores gastam mais tempo apresentando teorias do que discutindo as premissas em que elas se baseiam, às vezes elas nem *chegam a ser mencionadas*. (Veja, 24/10/2001, p.22)
- 2 – E colecionadores *chegam a pagar* 10.000 dólares por uma única foto de tiragem original em bom estado. (Soares, 2001)
- 3 – O ideólogo Francis Fukuyama *chegou a decretar* o fim da história e muitos realmente acreditaram que, depois disso, nada haveria de importante a registrar para a posteridade além de flutuações das Bolsas e variações nas taxas de juro. (Carta Capital, 19/09/2001, p.46)
- 4 – Ele *chegou a falar* com o diretor (Conversação espontânea, homem, 15 anos)
- 5 – Às vezes *chegam até a casar* as pessoas já de olho na separação. (O Globo / Segundo Caderno, 20/08/2001, p.08)
- 6 – Mas você *chegou a terminar* a segunda série? (UFRJ – PEUL: Entrevistadora: L. de A. M. Tendência, André, 21 anos)

### *Operador argumentativo*

Como operador argumentativo é mais ou menos equivalente a até, mas enquanto este se aplica a entidades, o verbo “chegar” nesta função parece aplicar-se apenas a situações. Parece ser um uso mais regional em certas áreas do Nordeste. Em outras regiões parece que se usa o até como no exemplo 3. O valor é um pouco consecutivo (Veja o valor como conjunção)

- 1 – Ele *chega* tá bufando de raiva de você (Novela “Porto dos Milagres”, Rede Globo, agosto/2001, homem, + ou – 25 anos, baiano)
- 2 – Eu *chego* tô quereno isganá ele. (Conversação espontânea, mulher, 25 anos, baiana)
- 3 – Ele tá até bufando de raiva de você.

### *Conjunção*

Com valor muito parecido a quando atua como operador argumentativo, funciona como uma conjunção consecutiva substituindo a conjunção “que”.

- 1 – Choveu *tanto chega* ficou tudo molhado. (Conversação espontânea, mulher, culta, 42 anos, Recife).

### *Encadeador discursivo / verbo serial*

- 1 –
  - a) Aí ele *chegô* falô assim, ó: tô afim de falá contigo
  - b) Fala sério, ô. *Chegô*, quando eu falo eu só falo sério. Pô, maior cabeça, tipo assim filósofo (Peça Cócegas de Heloísa Perissé e Ingrid Guimarães, imitando uma adolescente)

### *Interjeição (?)*

- 1 – Situação: o filho está comendo muito e a mãe diz:  
– Chega!

*Quase auxiliar ou auxiliar semântico com valor causativo de cessamento*

- 1 – *Chega de tocar* esta buzina na cabeça dos outros!
- 2 – *Chega de falar* bobagens!

13 – COMEÇAR

*Auxiliar marcador de aspecto começado e inceptivo*

- 1 – E com essa tradução ele poderia *começar a explorar* todo um novo grupo de criaturas. (Santos, 2001)
- 2 – Quando eles (veículos 1.0) *começaram a rodar* por aqui, eram tão rústicos no acabamento e modestos no desempenho que receberam o apelido de pé-de-boi, lembra José Eduardo Favaretto. (Mendonça, 2001)
- 3 – Ah, ela viu que era uma assalto, *começô a botá* (hes) *enfiá* o dinheiro dentro da bolsa (falando rindo) e foi botano .....(UFRJ – PEUL: Tendência, Simone, 27 anos)
- 4 – o pessoal ..... vai a qualquer lugar... mas no momento que casa... pronto já *começa a desgrudar* ... (NURC-RJ / D2-158 homem 3ª faixa)

*Ordenador textual*

- 1 – Quando o *filme/livro começa*, o irmão mais velho..... (Butcher, 2001)
- 2 – Privilégio de Amá? Como é que se diz? É, a mãe...? *começô* assim: ela era novinha, aí [o]... o rapaz que ia sê padre eve relações com ela, ela ficô grávida,..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Simone, 27 anos). (O sujeito elíptico é “*a novela*” cujo nome ela citou: Privilégio de Amá)
- 3 – .....tenho que *começar? dizendo*... a primeira vez que nós fomos à Europa... você se lembra bem o clima como era? (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, mulher) (o objeto oculto é “*minha fala*”)

14 – COMPETIR

*Quase auxiliar ou auxiliar semântico indicador de atribuição*

*Forma:* Competir + infinitivo

- 1 – *Compete-lhe fazer* o anúncio das boas novidades.
  - 2 – Neste projeto *competete* – nos *manter* inclusive o entusiasmo da equipe.
- 15 – CONCLUIR

### *Ordenador textual*

Geralmente introduz o tópico ou subtópico final de um texto.

- 1 – *Concluiu* pedindo-lhe que promettesse, caso algum dia viessem a constrangê-la a aceitar marido contra seu gosto, arrostar tudo, tudo, para evitar semelhante desgraça. (Azevedo, s.d., p.24).

16 – CONSEGUIR

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de consecução*

*Forma:* Conseguir + infinitivo

- 1 – Finalmente *consegui comprar* um carro.
- 2 – O Ministério Público de São Paulo ainda mantém os detalhes em sigilo, mas já *conseguiu encontrar* um caminho para chegar ao dinheiro de Paulo Maluf depositado em contas no paraíso fiscal de Jersey. (Kramer, 2002, p.2)
- 3 – ..... e seu coordenador geral de campanha, o deputado José Carlos Martinez (PTB-PR), não *conseguia explicar* as denúncias levantadas por VEJA sobre seu envolvimento financeiro com PC Farias, o amigo de Fernando Collor. (Carta ao Leitor / “Como montanha russa” in Veja, ano 35 nº 31, edição 1763, 07/08/2002, p.9)
- 4 – Parte desses débitos venciam desde julho, mas a companhia conseguiu alongar prazos e obteve fôlego até o dia 30 de novembro. (Jornal do Brasil, “BNDES: Varig será avaliada”, 01/11/2002, p.A10)
- 5 – Moral da história: as mulheres tricotam no sofá sobre seus namorados e os homens não *conseguem prestar* atenção no jogo, imaginando o que suas namoradas tanto falam. (TV de bom humor nas noites de sexta-feira” in Jornal do Brasil, 01/11/2002. B3).
- 6 – Após várias tentativas de pedir auxílio à concessionária, o diretor só *conseguiu ser atendido* depois de ligar para governadora Benedita da Silva. (“Cirurgias desmarcadas” in Jornal do Brasil, 01/11/2002. C1).

## 17 – CONTINUAR

### *Verbo de ligação*

O verbo continuar de ligação indica que o estado ou característica é durativo e contínuo tendo já começado.

- 1 – (Os botões) *Continuavam* perfeitos, as pétalas fechadas umas sobre as outras.....(Seixas, 2001)
- 2 – O menino *continuou* calado.
- 3 – Seus pais *continuam* tristes com a sua partida.
- 4 – Não, não. Isso não houve nenhuma (*melhora*). É (*o bairro em si, ruas, asfaltamento de ruas*) *continua* a mesma coisa. [continua a mesma coisa.] (UFRJ – PEUL: Tendência, Isac, 19 anos)
- 5 – ..... mas sua (*da Globo*) liderança *continua* avassaladora. (Valladares, 2002).

### *Auxiliar marcador de aspecto: começado, durativo e cursivo*

- 1 – Os lentos, tanto conservadores quanto liberais, não assimilaram a guinada e *continuaram a rodar* o mesmo programa mental que tinham antes. (Sem autor. “Intelectuais em guerra” in Veja, Ano 34, nº 40, edição 1721, 10/10/2001, p.84-85)
- 2 – ..... eles adotam uma baleia a gente fica eh vendendo comida no colégio aí a gente fica bota dinheiro [pra]...pra <econ...> *continua*: eh <sal...> *salvando* uma baleia entendeu? (UFRJ – PEUL: Tendência, Maria Carolina, 10 anos)
- 3 – Tem gente que não reconhece, né? Jogou uma pedra, você dá uma flor, *continua jogando* a pedra (est), entendeu? (UFRJ – PEUL: Tendência, Jorge, 37 anos)
- 4 – (Romário) *Continua marcando* gols no Brasil apenas porque os adversários são muito ruins. (Mainardi, 2002)

## 18 – CONVIR

### *Marcador de modalidade de prescrição (auxiliar e verbo simples)*

*Forma:* Convir + infinitivo e Convir + que + oração com verbo finito.

- 1 – *Convém pedir* autorização ao diretor para fazer esta reunião na sala da Faculdade.

- 2 – Segundo o advogado convém que nós compareçamos à audiência ou seremos julgados à revelia.
- 3 – *Convém* não responder aos olhares interrogativos, deixando crescer, por instantes, a intensa expectativa que se instala. (Nassar, 1972)

## 19 – CORRESPONDER

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de comparação*

*Forma:* corresponder + a + infinitivo

- 1 – Não nos dar aumento agora *corresponde a* nos condenar a uma condição precária de vida.
- 2 – Pedir-me para aprová-lo *corresponde a* pedir-me para abrir mão de meus princípios.

## 20 – COSTUMAR

*Auxiliar marcador de aspecto habitual*

*Forma:* Costumar + infinitivo

- 1 – Lula *costuma se referir* ao regime de Fidel Castro como “modelo cubano”. (Veja, 12/12/2001, p.142).
- 2 – Eu *costumava achar* que o dinheiro investido em cinema deveria ser usado para construir escolas. (Veja, 10/10/2001, p.149)
- 3 – O figurino de Jospin e seus cabelos revoltos *costumam ser metralhados* pelas revistas de moda. (Veja, 27/02/2002, p.49)
- 4 – Não *costumo jogar* a culpa nos outros. (Pasquim, 19/02/2002, p.33)
- 5 – mas o senhor *costuma acordar* que horas? (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, homem)
- 6 – Percebi que minha avó não me olhava. A princípio achei inexplicável ela fizesse isso, pois *costumava fitar-me*, longamente, com uma ternura que incomodava. (Lins, 1957)
- 7 – Por aqui *costuma labutar* no costeio do gado para S. Paulo um homem de mão cheia, que talvez o Sr. Conheça... o Manecão Doca... (Taunay, s.d. / 1872)
- 8 – Estudos recentes na área de psicologia mostram que ao imaginar que viveram certas situações, muitas pessoas podem

desenvolver o que se *costuma chamar* de memórias falsas. (Greco, 2002, p.37).

## 21 – CRER

### *Modalizador*

- 1 – ..... isso tudo é uma questão de tempo... eu creio que isso tudo vai acabar... (NURC-RJ/D296, homem, 4ª faixa)

## 22 – CUMPRIR

*Quase auxiliar ou auxiliar semântico indicador de obrigação.*

*Forma: cumprir + que + oração com verbo finito / cumprir + infinitivo*

- 1 – *Cumpre* que se verifiquem todas as denúncias.
- 2 – *Cumpre* contar-lhe toda a verdade.

## 23 – DANAR

### *Interjeição*

- 1 – *Danou-se!* Ele está chegando.
- 2 – Agora vamos imprimir o documento. / – *Danou-se!* Acabou o meu cartucho de tinta.

*Auxiliar marcador de aspecto começado*

*Forma: danar + a + infinitivo*

O verbo danar indica aspecto começado para a situação do verbo no infinitivo

- 1 – A gente fica olhando para a cara do outro e *dana a rir*. (Ouvido em aula de dança, 19/09/2001, Professor, homem, 18 anos, carioca, estudante do 2º grau).

## 24 – DAR

### *Marcador de modalidade*

- 1 – É. Não agora, né? Daqui uns cinco, seis ANOS. Aí *dá pra* começar a pensar em formar uma família. Uma vida também estabilizada! (UFRJ – PEUL: Tendência, Isac, 19 anos) (possibilidade)
- 2 – Os conflitos religiosos e culturais serão sempre cruéis e não se resolverão por diálogo. Não *dá para* provar quem tem a razão. (Kanitz, 2001) (possibilidade)
- 3 – Bom, acho que dá, acho que *dá pra passá* sim. (UFRJ – PEUL: Tendência, Rafael, 14 anos) (possibilidade)

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico marcador de aspecto começado*

*Forma:* Dar + para / de + infinitivo

O aspecto começado é marcado para a situação do verbo no infinitivo.

- 1 – Aí ele *deu para falar* mal de todos os colegas.
- 2 – ..... então ele (*um professor*) ria dela... fazia piada dela... a turma *dava de rir* e eu ficava séria... eu achava aquilo uma covardia... né? (NURC-RJ/DID-261, 4ª faixa, mulher)

### *Interjeição*

- 1 – –\_Você vai passear nestas férias?  
–\_ *Quem dera!*
- 2 – *Quem dera* eu ganhasse na mega-sena!

## 25 – DECIDIR

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de decisão, resolução*

- 1 – Diante de tanto desentendimento *decidi contar* a verdade: Maria era a herdeira única.
- 2 – Da. Maria Bárbara que se *decidiu a deixar* o mato e fosse de muda para a rua da Estrela (Azevedo, s.d. / 1881, p.21)

- 3 – Os deputados petistas do núcleo de infra-estrutura *decidiram* ontem *tentar rejeitar* no Congresso as medidas provisórias 64 e 66, que criam os leilões de energia das geradoras estatais e ditam regras para a concorrência com o fim dos contratos iniciais entre distribuidoras e geradoras. (Groissman e Lima, 2002)

## 26 – DEITAR

*Auxiliar indicador de aspecto começado*

*Forma:* deitar + a + infinitivo

O verbo deitar indica aspecto começado para a situação do verbo no infinitivo ou para a situação indicada pelo nome.

- 1 – De repente ele *deitou a gritar* palavrões.  
2 – Quando não faziam o que ele queria o menino *deitava a rolar* no chão, dando birra.

*Carregador de categorias para a situação indicada pelo nome (sujeito ou objeto)*

- 1 – Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e *deitou-se à caçada*. (Assis, 1906) (aspecto começado para a situação de caçar expressa pelo substantivo caçada).

## 27 – DEIXAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de cessamento*

*Forma:* deixar + de + infinitivo

- 1 – Há muito tempo, o modelo 1.0 *deixou* de ser o primeiro ou único zero-quilômetro de um residência, diz Markus Striker..... (Mendonça, 2001)  
2 – tem um troço que você nunca vai *deixar de procurar* que é diversão... (NURC-RJ / D2-158, homem, 3ª faixa)  
3 – ..... que ninguém *qué* morrê de fome, ninguém *qué deixá de levá* o leite pro filho, né, pra família. (UFRJ – PEUL: Tendência, Jorge, 37 anos)

- 4 – Não é que a televisão tenha ocupado todos os cantos da vida. Essa também não *deixa de ser* uma visão ingênua. (Toledo, 2002).

*Auxiliar marcador de modalidade de permissão*

*Forma:* deixar + infinitivo.

- 1 – Minha mãe não me *deixou ir* ao baile da escola.
- 2 – Mostrei minha carteira do CRM e me *deixaram passar*. (Tuma, 2001)
- 3 – (*O êxito do FSM*) Esteve na afirmação e consolidação desta gigantesca rede de movimentos sociais e de organizações, uma rede que não se *deixou intimidar* pelos acontecimentos recentes e que, ..... (Santos, 2002)
- 4 – ..... minha mãe também não *deixava usar* tal coisa ou queria... vestir eu e minha irmã iguais..... (NURC-RJ/D2-147, mulher, 2ª faixa)
- 5 – ..... o Brasil vai lá chega com o ...é... *deixa* o cara *comprá* ele, *deixa* os cara *comprá* ele (UFRJ – PEUL: Tendência, Rômulo, 14 anos).
- 6 – Convém não responder aos olhares interrogativos, *deixando crescer*, por instantes, a intensa expectativa que se instala. (Nassar, 1972)
- 7 – Portanto, deixem o líder comandar. (Clemente, 2002)

*Verbo de ligação*

Indicando uma certa causalidade de um estado ou característica que teriam sido gerados por alguém ou algo.

- 1 – ..... a minha empregada *deixa* as coisas *adiantadas*, o mais possível, e eu entro, (na cozinha) ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Eucy, 55 anos)
- 2 – Aí eles (*os estupradores/ os bandidos*) me *deixaram* sozinha, meu namorado me deixou sozinha. (UFRJ – PEUL: Tendência, Cristiane, 25 anos)
- 3 – É importante também *deixar claro* que não existe uma coisa única chamada “droga” ..... (FUCS, 2001)
- 4 – Sua atitude *deixou* os familiares *tristes*.
- 5 – O calor intenso *deixou-o* cansado.

## 28 – DESANDAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de aspecto começado*

*Forma:* desandar + a + infinitivo

Indica aspecto começado para a situação do verbo na forma nominal.

- 1 – Depois de ter sido abandonado pela mulher ele *desandou a sair* com qualquer uma que lhe cruzasse o caminho e lhe desse chance.
- 2 – O presidente deu a ordem e o general *desandou a prender* todo mundo. (Ouvindo, 15/09/2001 – Peça de teatro ambientada na década de 1950, escrita por Miguel Falabella) (Mulher – Carmem Miranda, 40 anos)
- 3 – Arrumei ela na carroceria e corri como um louco para chegar o quanto antes, apavorado com a ideia do filho nascer no caminho e *desandar a uivar* que nem a mãe. (Telles, 1969)
- 4 – Não demorou nada e o raio do saxofone *desandou a tocar*. (Telles, 1969)

## 29 – DESATAR

*Auxiliar indicador de aspecto começado*

*Forma:* desatar + a + infinitivo

Indica aspecto começado para a situação do verbo na forma nominal.

- 1 – Quando o rapaz a pediu em casamento ela *desatou a rir* como louca. Ele não entendeu nada e ficou ofendido.
- 2 – O pai disse não.... ela *desatou a chorar*.

## 30 – DESEJAR

*Marcador de modalidade (volição) (auxiliar e verbo simples)*

*Formas:* Desejar + infinitivo / Desejar + que + oração com o verbo finito.

- 1 – O que *desejava* era *entender* melhor a dinâmica de um tipo de conflito, a luta pela independência e pela afirmação da identidade nacional, que se tornou frequente nos anos 70, 80 e 90. (Lopes, 2002)

- 2 – ..... , mas não há como descobrir se isso de fato ocorreu ou se eles simplesmente *desejavam acreditar* que também tivessem passado pela experiência. (Greco, 2002, p.37)
- 3 – Nós *desejamos falar* com o diretor.
- 4 – Diante de suas últimas atitudes eu *desejaria* que você pedisse demissão da firma.

### 31 – DESPEJAR

*Auxiliar indicador de aspecto começado*

*Forma:* despejar + a + infinitivo

Indica aspecto começado para a situação do verbo na forma nominal.

- 1 – Se você visse... a mulher *despejou a falar* palavrões. Todo mundo ficou sem saber o que fazer.

### 32 – DESTAMPAR

*Auxiliar indicador de aspecto começado*

*Forma:* desandar + a + infinitivo

Indica aspecto começado para a situação do verbo na forma nominal.

- 1 – Depois que ganhou na mega-sena ele destampou a comprar coisas de que nem tinha necessidade.

### 33 – DEVER

*Auxiliar marcador de modalidade (necessidade/ obrigação /prescrição)*

- 1 – Eu costumava achar que o dinheiro investido em cinema *deveria ser usado* para construir escolas. (Veja, 10/10/2001, p.149) (obrigação)
- 2 – Meus Deus, sei que estou no caminho certo, mas me dá um sinal para ver se eu *devo continuar* ou se *devo largar* mão e cuidar da minha família. (Pasquim, 19/02/2002, p.32) (obrigação)

- 3 – ..... estava disposto a fazer isto todo ano mas acabaram com a vistoria realmente era... *devia acabar* mesmo aquilo era paTIFARIA da pior espécie... (NURC-RJ/D296, homem, 4ª faixa) (prescrição)
- 4 – O que você acha que eu *deveria fazer* no concurso: cantar ou contar piadas? (Flagrantes da vida real in Seleções, out./2002, p.66) (prescrição).
- 5 – Acho que o mercado financeiro *deveria sentar e observar* – afirmou em referência à vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, do PT. (Clemente, 2002) (prescrição)

Auxiliar marcador de modalidade (possibilidade)

- 1 – O novo padrão que *deve começar a aparecer* em produtos a partir do ano que vem, é capaz de armazenar até 27 gigabytes de informação em um DVD de 12 centímetros de diâmetro..... (O Globo / Informática etc, 25/02/2002, p.04)
- 2 – Eleazar, entretanto, não comentou se a reestruturação da Varig pode sair ainda este ano. Há controvérsias, já que fontes próximas às negociações afirmam que o processo *deverá ser resolvido* só no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. (Jornal do Brasil, “BNDES: Varig será avaliada”, 01/11/2002, p.A10)
- 3 – Demorou, mas desta vez está quase certa a liberação de recursos do BNDES para a Varig. Segundo fonte do setor de aviação, o banco *deve aprovar* até o fim deste mês o apoio à companhia presidida por Arnim Lore. (Faccioli, 2002, p.A9)
- 4 – Quando João chega? / Não sei direito. *Deve chegar* amanhã.

34 – DISPARAR

*Auxiliar indicador de aspecto começado*

*Forma:* Disparar + a + infinitivo

Indica aspecto começado para a situação do verbo no infinitivo

- 1 – Aí ele *disparou a contar* vantagens, querendo impressionar todo mundo, não sei para que.
- 2 – .... eu fico lembrano dele (*do filho assassinado*)... o jeito dele

sorrir... os dente alvo dele... eu num quento... eu *disparo a chorar* ...  
((choro)) (Mulher, +/ - 45 anos, não-culta, descritivo) (Programa  
“Linha Direta” , Rede Globo de Televisão, 12/09/2002)

### 35 - DISPÔR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de disponibilidade,  
predisposição*

*Forma: dispôr + a + infinitivo*

- 1 - Não que ele se *dispusesse a ceder* àqueles apelos, bem entendido; apenas descobria, um tanto perplexo e até fascinado, que esta era uma alternativa plausível para um ser humano como ele, em dificuldades, mas de posse de todos os seus movimentos. (Sant’Anna, 1989)
- 2 - O PT se *dispõe a negociar* com o atual governo.

### 36 - DIZER

*Operador discursivo*

- 1 - Você está, *digamos assim*, sendo inconveniente (Conversação espontânea, mulher) (modalizador)
- 2 - ..... um grupinho lá... que era muito favorito dela... começou a... a querer manganar... *vamos dizer*... me/mexer comigo... (NURC-RJ/ DID-261, 4ª faixa, mulher)
- 3 - “Ele tem um missão na vida, *digamos assim*: testar trajes...” (“Perfeito manequim” Superinteressante Ano 3, nº 11. São Paulo, Editora Abril, novembro 1989, p.52-55)

*Operador argumentativo*

Funciona como operador argumentativo que equipara duas afirmações de modo que a segunda tenha um valor de argumento redirecionado em relação à primeira. Cezário (2001, p. 163 e ss.) diz que o valor é metalinguístico e permite parafrasear. Cremos que sempre com redirecionamento argumentativo.

- 1 – ..... a UPC vai subir não sei pra quanto... e.. e então... *quer dizer...* continua sendo a mesma coisa... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa)
- 2 – ..... na parede tem muitos diplomas... *quer dizer...* muitos que eu acho... né? tem doze diplomas mais ou menos do curso de estética... que eu já fiz (apud Cezário, 2001, p.163)

*Operador discursivo de auto correção*

- 1 – ..... eu acabei de ouvir pelo rádio que o petróleo... *digo...* a gasolina sobe quinta feira... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa) (ocorre também em textos escritos, como atas)

37 – DURAR

*Marcador temporal: marca tempo de duração*

- 1 – Seja como for, fiquei comovido ao revê-los, senti uma ternura por eles... ainda bem que *durou só três minutinhos*. (O Globo / Segundo Caderno, 20/08/2001, p.08)
- 2 – ‘Cronômetro’ atômico diz quanto tempo durou a formação do planeta Terra. (Folha de São Paulo / Folha Ciência, 01/03/2002, p.A12)
- 3 – Ficou fascinado pela variedade de assuntos abordados pelo cientista desde sua primeira visita ao Brasil, na Expedição Thayer, entre 1865 e 1866, até a derradeira, que começou em 1874 e *durou quatro anos*, ..... (Azevedo, 2002).
- 4 – ah esse passeio às vezes *dura um dia* ... dependendo... da cidade... (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, mulher)
- 5 – “A operação *durou um quarto de hora*”.

38 – ENTENDER

*Marcador conversacional:*

- 1 – E não sei o quê, então... são vários problemas, mas eu acho que a educação já... pô, já começaria a melhorá alguma coisa, *entendeu?* (UFRJ – PEUL: Tendência, Flávio, 26 anos)

- 2 – ..... eu tentei fazer o curso da escola normal... *entende?*... instituto de educação naquela época... então eu não passava... então... por questão econômica... eu... eu não podia fazer curso particular... (NURC-RJ/DID-261, 4ª faixa, mulher)
- 3 – ..... aí eu fiz... terminei... (*o curso está entendendo?*) (NURC-RJ/DID-261, 4ª faixa, mulher)
- 4 – Nós não somos obrigados a fazê nada, porque eu não sou obrigado a trabalhar, eu trabalho se eu quisé, se não quisé comê hoje eu não comê nada eu não como, se eu quisé comê eu como sento num botequim, entro como e pronto, *tá acabado* e não tem dinheiro e pronto, *tá entendendo?* (UFRJ – PEUL: Tendência, Carlos Alberto, 48 anos)

### 39 – ENTRAR

*Auxiliar indicador de aspecto começado*

*Forma:* entrar + a + infinitivo

Indica aspecto começado para a situação do verbo no infinitivo.

- 1 – Um dia os lucros *entraram a escassear*. (ASSIS, 1906)
- 2 – Muito ao contrário, sacudia às vezes o torpor em que vinha e *entrava a cantarolar*, ou assobiar, esporeando a valente cavalgada, ..... (Taunay, s.d. / 1872)
- 3 – Solta as unhas do meu coração que ele está apressado / E *entra a bater* desvairado quando chega o verão. (Música de Chico Buarque de Hollanda)

### 40 – EQUIVALER

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de comparação*

- 1 – Não lhe dar o emprego *equivale a discriminá-lo* por sua condição física.
- 2 – Quando minha redação foi escolhida a melhor da sala isto, para mim, *equivaleu a ganhar* o prêmio Nobel de Literatura.
- 3 – Cobrar-me estes juro *equivale a me roubar*.

#### 41) ESCUTAR

##### *Marcador conversacional*

- 1 – *Escuta, você pode me ajudar com este trabalho?*
- 2 – *Escuta, quem mandou você fazer isto.*

#### 42 – ESPERAR

##### *Modalizador (Volição) (auxiliar e verbo simples)*

*Forma: Esperar + infinitivo / Esperar + que + oração com o verbo finito.*

- 1 – *Espero trazer nosso filho de volta.*
- 2 – *Esperamos conseguir um significativo aumento de salário desta vez, ou a greve terá sido em vão.*
- 3 – *Eles esperavam que você os convidasse.*

#### 43 – ESTAR

##### *Verbo de ligação*

O verbo estar indica que o estado é transitório, válido para o momento de enunciação.

- 1 – Há algum tempo é explícita, e quase consensual, a percepção de que o Brasil de anteontem não é o mesmo país de hoje, que amanhã *estará* também diferente. (Kramer, 2002a)
- 2 – Se a gente pensar que não faz muito, dois ou três anos, vários dos personagens agora em destaque *estavam embarcados* na tolice do “Fora FHC”, com a empolgação de secundaristas, é de se louvar ainda com mais entusiasmo o avanço. (Kramer, 2002a)
- 3 – No Brasil, até 60% dos ativos deles *estão concentrados* em títulos públicos, enquanto nos EUA os fundos mantêm menos de 5% em papéis do governo. (Clemente, 2002).
- 4 – O PT *está disposto* a barrar a abertura do setor elétrico, prevista para iniciar em 2003. (Grossman e Lima, 2002).

*Auxiliar marcador de tempo presente.*

*Forma: estar + gerúndio.*

- 1 – Você *está desligando* o desperdício e até mudando alguns hábitos. (Veja, 12/09/2001, p.26)
- 2 – O Brasil *está ligando* mais de 6.000 Km de linhas de transmissão durante os próximos 30 meses. (Veja, 12/09/2001, p.27)
- 3 – É disso que se trata: as engrenagens da História *estão se movendo* diante dos olhos de uma geração (Veja, 31/10/2001, p.42)
- 4 – O candidato José Serra *está lendo* La Resistencia, de Ernesto Sábato, e começa o dia tomando chá de Santa Maria. (Jornal do Brasil, 01/03/2002, Caderno B, p.03)
- 5 – A ideia é formalizar um acusação, ainda antes da eleição. Para isto *estão faltando chegar* às mãos dos procuradores apenas duas informações. (Kramer, 2002)
- 6 – É hora de investir no Brasil. *Estamos procurando* mais oportunidades de investimentos no país e pretendemos permanecer aqui no longo prazo – ..... (Clemente, 2002).

*Auxiliar marcador de aspecto:*

- A – *Não começado (em conjunto com as preposições por ou para). Com esta segunda preposição indica também futuro iminente)*

*Forma: estar + por / para + infinitivo.*

- 1 – A mais interessante delas (*tendências*) é a constatação de que *pode estar para começar* a mais justa de todas as guerras, aquela que, pela primeira vez, vai cuidar da distribuição mais equitativa da renda, da saúde, da educação e da democracia. (Veja, 31/10/2001, p. 42)
- 2 – Esta biblioteca *está por arrumar* desde que mudamos para cá há um ano.

- B – *Durativo*

*Forma: Estar + gerúndio.*

Veja os exemplos para marcador de tempo presente acima.

- 1 – ..... acabamos tendo que desfazer do gato... que o gato *estava ficando* meio furioso... (NURC-RJ/D2-269, mulher, 3ª faixa)
- 2 – Uma vez minha tia *estava se sentindo* mal, com uma incômoda dor no peito. (Flagrantes da vida real in Seleções, out./2002, p.66)

*Auxiliar marcador de voz (passiva de estado)*

*Forma:* estar + particípio.

Está construção é controversa, pois pode-se ver aqui simplesmente um verbo de ligação, mas a presença de um agente (veja *itálico*, nos exemplos) faz pensar em voz passiva.

- 1 – O Iraque *está cercado* pelas tropas ocidentais.
- 2 – O vaso *está coberto* de limo.

44 – FALAR

*Marcador conversacional*

- 1 – Por que você estranha eu ter passado. Estudei muito. *Falô?*
- 2 – – Olha, estou te convidando para uma festa em minha casa amanhã à noite / – *Falou!*

45 – FALTAR

*Semi-auxiliar ou auxiliar semântico indicando ausência/carência. O verbo no infinitivo indica uma situação que é a última de uma série.*

*Forma:* faltar + infinitivo.

- 1 – A ideia é formalizar um acusação, ainda antes da eleição. Para isto *estão faltando chegar* às mãos dos procuradores apenas duas informações. (Kramer, 2002)
- 2 – O salão *está quase pronto* para a festa. Só *falta colocar* os arranjos nas mesas.
- 3 – *Falta analisar* alguns dados, para confirmar esta hipótese. (Fala espontânea, homem, culto, 51 anos, mineiro)
- 4 – Para casarmos sem problemas *falta comprar* uma casa. (Fala espontânea, mulher, culta, 27 anos, mineira)
- 5 – Em sua experiência política *falta ser* presidente da república.

## 46 – FAZER

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de causatividade*

- 1 – Meu chefe parou de me cumprimentar, me deixava esperando por horas a fio, me *fazia sentir* invisível. (Veja, 31/10/2001, p.106)
- 2 – ..... mas aqui não pode... nem vendem... você não encontra pra comprar... o meu ainda é unzinho que tá restando... que eu *tô fazendo prolongar*... (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, mulher)

### *Verbo de ligação*

O verbo fazer de ligação tem valor de mudança de estado ou característica, como o verbo ficar, mas com um valor de causalidade e propósito que não aparece em ficar.

- 1 – ..... que a outra avó é muito austera... e eu não... me *faço* criança... (NURC-RJ/D2-269, mulher, 4ª faixa)

### *Encadeador ou verbo serial*

- 1 – ..... , passei muito mal aí eu vi televisão, aí eu depois *fiz* fui no colégio, peguei meu dever pra fazê, e eu fiz todo o meu dever. (UFRJ – PEUL: Tendência, Maria Carolina, 9 anos)

*Marcador temporal:* indica tempo decorrido de um ponto do passado até o presente

- 1 – *Faz três anos* que não o vejo.
- 2 – *Faz muito tempo* que ela não nos dá notícia.
- 3 – *Faz dias* que procuro você.

## 47 – FICAR

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de continuidade*

#### *Marcador de aspecto durativo*

*Forma:* ficar + gerúndio e ficar + a + infinitivo (ficar tem o sentido de permanecer, conservar-se em determinada situação)

- 1 – Às vezes eu paro e *fico a pensar* / e sem perceber me vejo a rezar / o meu coração se põe a cantar / para a Virgem de Nazaré. (Canto religioso – Pe. Zezinho, contemporâneo, homem, mais de 50 anos).
- 2 – Antes de dormir *fiquei matutando*: “Que engraçado, o pessoal parecia tão entusiasmado”. (Pasquim, 19/02/2002, p. 32)
- 3 – Você *fica olhando* as crianças, enquanto eu faço as compras.

*Auxiliar marcador de aspecto iterativo*

Forma: ficar + gerúndio (ficar = repetição)

- 1 – Ela *fica falando* que eu não ganho muito dinheiro! Isto me irrita.
- 2 – Você *ficava ligando* lá em casa, mesmo depois que eu lhe pedi para não fazer isto.
- 3 – Se você *ficar indo* à beira do rio, nunca mais deixo você passear sozinho na fazenda.

*Verbo de ligação*

A) Indicando mudança de estado:

- 1 – Ou de pessoas que de uma hora para outra, *ficaram* sem seu computador, sua copiadora ou qualquer outro instrumento de trabalho. (Veja, 31/10/2001, p. 104)
- 2 – Em toda a minha vida eu propaguei muito (*o aleitamento materno*), porque as crianças *ficam* muito mais saudáveis e tranquilas. (Pasquim, 19/02/2002, p.31)
- 3 – A gente não gosta muito de passar receitas para não *ficar* muito quadrado. (Pasquim, 19/02/2002, p.33)
- 4 – ..... os bares *ficam* cheios de gente..... (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, mulher)
- 5 – Os corredores, as salas de atendimento e o centro cirúrgico *ficaram* vazios. (“Cirurgias desmarcadas” in Jornal do Brasil, 01/11/2002. C1)
- 6 – O documento *ficou* rasgado em pedacinhos.

B) Indicando permanência;

- 1 – O menino *ficou* calado durante toda a visita à avó.
- 2 – *Fiquei* inconsciente por uns dez minutos depois que minha cabeça bateu no chão. (Greco, 2002, p.40)

- 3 – Porque não passou no concurso, João *ficou* triste por mais de um ano

*Marcador de voz passiva (de mudança de estado)*

*Forma:* ficar + particípio.

Esta construção é controversa, pois “ficar” pode ser visto aqui como um verbo de ligação. A presença de um agente (veja itálico, nos exemplos) é que faz falar em voz passiva. Pode ser uma construção híbrida ou de passagem entre um valor e o outro.

- 1 – A atriz *ficou rodeada* de fãs.  
2 – Os móveis *ficaram cobertos* pelo pó.

*Auxiliar marcador de aspecto não começado*

*Forma:* ficar + por + infinitivo

Esta perífrase do verbo ficar indica o aspecto não começado para a situação do verbo no infinitivo. Na verdade parece ser o “ficar + por” que marca o aspecto não começado, o que acontece também na perífrase com os verbos estar / continuar (+ por + infinitivo).

- 1 – Seu processo *ficará por despachar* até que você traga o documento que falta.  
2 – Esta mesa *ficou por arrumar* durante a semana toda.  
3 – Com não tive tempo, este livro *ficou por ler*.<sup>9</sup>

#### 48 – FINALIZAR

*Ordenador textual*

É usado para introduzir o tópico ou subtópico final de um texto.

- 1 – *Finalizo* esta conferência, propondo que se revejam os critérios para classificação das classes sociais.  
2 – O repórter *finalizou* a reportagem apresentando uma imagem que chocou a todos.

---

<sup>9</sup> – Exemplos apud TRAVAGLIA (1981, p.226, 227).

## 49 – HAVER

### *Marcador de tempo*

- 1 – *Há muito tempo* o Brasil vem insistindo na abertura dos mercados agrícolas, assim como os Estados Unidos e os europeus insistem em regras para a proteção da propriedade intelectual (Veja, 24/10/2001, p. 14)
- 2 – *Há* algum tempo é explícita, e quase consensual, a percepção de que o Brasil de anteontem não é o mesmo país de hoje, que amanhã estará também diferente. (Kramer, 2002a)
- 3 – *Há dias* ele chora a morte do pai.

### *Auxiliar marcador de aspecto acabado e indicador de anterioridade*

*Forma:* Haver + participípio (Algumas formas verbais não são usadas como o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo, e os imperativos, por exemplo)

- 1 – Quando ele nos encontrou, já *havíamos chegado* em casa.
- 2 – Nossa obrigação era anotar o que o professor dizia e na prova final tínhamos de repetir o que *havia sido dito*. (Kanitz, 2002)
- 3 – A operação para a qual ela tinha se preparado nos últimos dois anos, *havia sido cancelada* por falta de água. (“Cirurgias desmarcadas” in Jornal do Brasil, 01/11/2002. C1)

## 50 – IMPORTAR

### *Quase-auxiliar indicador de relevância*

*Forma:* importar + infinitivo

- 1 – *Importa notar* que nada foi roubado, mas o ladrão não escondeu evidências de sua ação.
- 2 – Não queremos desculpas. *Importa saber* quem foi o responsável pela ordem que resultou na morte dos sem terra.

## 51 – INICIAR

*Carregador de categoria com a situação indicada por um nome (sujeito ou objeto)*

- 1 – ..... depois... que essa decisão transitasse em julgado... eu fosse *iniciar* a execução... (NURC-RJ/EF-341, 4ª faixa, homem)
- 2 – Em 1996, *(a médica paulista Margarida Barreto)* *iniciou* a pesquisa que hoje reúne milhares de histórias ouvidas de gente que trabalha em empresas de todos os portes, de todos os setores em todos os níveis hierárquicos. (Soares, 31/10/2001)
- 3 – O PT está disposto a barrar a *abertura* do setor elétrico, prevista para *iniciar* em 2003. (Grossman e Lima, 2002).
- 4 – Reis, por sua vez, tem um contrato com a Organização Internacional de Trabalho e já se encontra em Genebra para *iniciar os trabalhos*. (“Equipe econômica vai embora” in Jornal do Brasil, 01/11/2002. A9).

## 52 – IR

*Verbo auxiliar marcador de futuro*

- (1) *Vou* acabar de fazer esta palavra cruzada e *vou* começar a procurar para você. (Conversação espontânea, 09/10/2001, mulher, mineira, mais de 50 anos)
- (2) Os analistas começam agora a se perguntar que tipo de mundo *vai emergir* do pós-guerra ao terror. (Veja, 31/10/2001, p.42)
- (3) A vice-prefeita (Izalene Tiene) já assumiu e *vai continuar* o trabalho do Toninho. (Carta Capital, 19/09/2001, p.57)
- (4) Em seguida a empresa depositou o dinheiro em quatro contas da Rodomar, que *iria explorar* as balsas. (Jornal do Brasil, 26/10/2001, p.4)
- (5) No ano que vem *vamos mostrar* a mulher solteira, a paquera, a solidão e a contrapartida masculina – diz o diretor José Alvarenga (Jornal do Brasil, 01/11/2002. B3).
- (6) Analistas do setor calculam que o valor seja equivalente ao montante das dívidas que os credores *vão converter* em ações, que é de US\$118 milhões. (Faccioli, 2002. A9).

*Encadeador textual / verbo serial (?)*

- 1 – (*Minha mãe*) Arrumô outro noivo. Aí o outro noivo veio...(hes) minha tia tomô....disse que foi na casa dele, bateu na porta. Quem saiu de lá de dentro? (falando rindo) minha tia [de]...[de]...[de] anágua: “Vanilda que tu tá fazeno aí?” ele *foi*, queria ficá ca a minha mãe, queria ficá cum ela. [E: que horror!] Acabô o casamento. Aí arrumô esse: meu pai. (UFRJ – PEUL: Tendência, Cristiane, 25 anos).
- 2 – ..... vieram correndo...começaram a rodar assim em volta de um senhor... um homem *foi*... tonteou... não sei o quê... no que caiu no chão... passaram a mão na carteira e se mandaram... (NURC-RJ/D2-269, mulher, 3ª faixa)
- 3 – ..... aí ele *foi*, começou a jogá um montão de coisa em cima deles (UFRJ – PEUL: Tendência, André, 21 anos)
- 4 – Porque eu acordei de manhã passando mal, ó, na segunda-feira eu tava, saí do ballett eu comecei a passá mal depois eu *fui* (inint) fiquei com febre, ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Maria Carolina, 9 anos)

*Auxiliar marcador de aspecto durativo + progressividade*

*Forma:* vir + gerúndio

- 1 – Ao mesmo tempo (*o chefe*) *foi reduzindo* sua área de atuação. (Veja, 31/10/2001, p. 102)
- 2 – *Fui ficando* cada vez mais acuado. (Veja, 31/10/2001, p. 104)
- 3 – Eu comecei a trabalhar em casa, meus filhos *foram casando* e aí começamos a ocupar os quartos. ( Pasquim, 19/02/2002, p. 31)
- 4 – Aos poucos, ele *foi tomando* gosto pela coisa e começou a viajar e a frequentar leilões. (Jornal do Brasil, 22/02/2002, Caderno B, p.1)
- 5 – ..... quando ela (a Arquitetura) *foi sendo comprimida*... ela não *foi deixando* os móveis... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa)

53- LARGAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de cessamento*

*Forma:* Largar + de + infinitivo

Tem valor e uso semelhante a “deixar + de + infinitivo”

- 1 – Você *largou de estudar*, porque se casou. Foi uma tolice.
- 2 – João *largou de pedir* ajuda a todo mundo e foi trabalhar.

#### 54 – LEVAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de causatividade*

*Forma:* levar + a + infinitivo

- 1 – São atitudes que desqualificam, desmoralizam, desacreditam o funcionário, e muitas vezes o *levam a pedir* demissão. (Veja, 31/10/2001, p.104)
- 2 – O cenário tanto poderia ser aquele de dissenso absoluto que favorece as aventuras, quanto o de terror total que *leva* o eleitor *a votar* com medo de errar e não com vontade de acertar. (Kramer, 2002a, p.2)

*Marcador temporal*

- 1 – De um modo geral, uma nova lei *leva* meses – até anos – para ser votada pelo Congresso. (Jornal do Brasil, 26/10/2001: 08)
- 2 – “Quase tão fascinante quanto as descobertas que graças a ele será possível realizar foi sua construção que *levou cinco anos*”. (Superinteressante – *apud* Travaglia, 1991)
- 3 – “...os sinais de rádio da Voyager *levam 4 horas* para chegar na terra”. (Valladares, 21/11/2001).

#### 55 – LIMITAR-SE

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de restrição*

*Forma:* Limitar-se + a + infinitivo.

- 1 – Quando lhe pedi que me libertasse, *limitou-se a olhar-me* com frieza no olhos.
- 2 – Diante de tanta discussão *limitou-se a dizer* que não sabia de nada e foi dormir.

## 56 – LOGRAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de consecução*

*Forma: Lograr + infinitivo*

- 1 – O bandido *logrou escapar* ao cerco policial, porque era muito magro e passou pelo vão da janela.
- 2 – Ela não *logrou roubar* a herança da sobrinha, de quem era tutora.

## 57 – MANDAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de causatividade*

- 1 – Aí ela me *mandou ir falar* com o diretor.
- 2 – Depois daquela hora ele *mandava* o funcionário *fechar* as portas do clube: ninguém mais entrava, só saía.

## 58 – MOSTRAR

*Verbo de ligação*

- 1 – O presidente do BC também *se mostrou* temeroso em relação ao momento de turbulência econômica internacional e defendeu a ideia da independência operacional do BC. (“Para Armínio, Lula deve controlar a inflação” in *Jornal do Brasil*, 01/11/2002. A9)

## 59 – NECESSITAR

*Marcador de modalidade (necessidade)<sup>10</sup> (auxiliar e verbo simples)*

- 1 – *Necessitamos ter* mais cuidado com os custos, para não ir à falência.
- 2 – *Necessito* que você me explique melhor este contrato.

---

<sup>10</sup> – Parece que a preferência dos falantes para esta função é o pelo verbo precisar. Necessitar parece ser pouco frequente.

## 60 – OBRIGAR

*Auxiliar marcador de modalidade (obrigação)*

*Forma:* obrigo + a + infinitivo

- 1 – Eu te *obrigo a pedir* desculpas ao seu irmão.
- 2 – Nós não *somo obrigado a fazê* nada, porque eu *não sou obrigado a trabalhá*, eu trabalho se eu quisé, se não quisé comê hoje eu não comê nada eu não como, se eu quisé comê eu como sento num botequim, entro como e pronto, tá acabado e não tem dinheiro e pronto , tá entendeno? (UFRJ – PEUL: Tendência, Carlos Alberto, 48 anos)

## 61 – OCORRER

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de lembrança, pensamento, acontecimento.*

- 1 – Então me *ocorreu pedir* ajuda para o Valter que é craque em informática.
- 2 – Não lhe *ocorre pensar* que ele pode ser realmente inocente.
- 3 – Já me *ocorreu cair* do cavalo, mas nunca me machuquei.

## 62 – OLHAR

*Marcador conversacional*

- 1 – E – E prá uma seleção brasileira, o senhor faria alguma coisa prá mudá... / F – *Olha*, deixa e eu te falá, *olha*, eu...Na minha época eu fui um dos primeiros a sê <con...> convocado, ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Ramon, 67 anos)
- 2 – – Não, senhor, está comigo; pediu que cuidasse dele, e chorou, *olhe* que chorou que foi um nunca acabar. (ASSIS, s. d., p. 40 / 1891)
- 3 – Até... um ou outro que a gente acha que tá passando do limite, né, que a gente fala: – “pera aí, ó! Tão errando aqui, hein.” (UFRJ – PEUL: Tendência, Adriana Fernandes, 35 anos)
- 4 – *Ó / Olha*, você viu o João por aqui, hoje?

### *Operador argumentativo (?)*

Parece ser um *operador argumentativo* que põe em dúvida mesmo o argumento que o falante apresentou como válido, o que faz pensar em total descrença quanto ao elemento em discussão, reforçando seu lado negativo, já apresentado, pois nem o que poderia atenuá-lo vale.

- 1 – ..... cantando aquelas músicas que falavam de um antigo sentimento chamado amor, quando ainda se acreditava nele, porque hoje só se acredita em sexo, e *olhe lá*.
- 2 – O posto de remédios do INSS, não adianta muito. Às vezes eles dão os remédios mais simples, baratos, e *olhe lá*.

### 63 – OUSAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de superação*

*Forma:* Ousar + infinitivo

- 1 – O rapaz *ousou pedir-me* um empréstimo depois de não ter pago mais de cinco que eu já lhe fizera.

### 64 – PARAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico marcador de aspecto acabado e indicador de cessamento*

*Forma:* Parar + de + infinitivo

Tem valor e uso semelhante a “deixar + de + infinitivo”, marcando aspecto acabado para a situação do verbo no infinitivo.

- 1 – Sem nos subtrairmos a consciência de que há ainda muitas léguas a percorrer antes de dormir, pelo menos *paramos de discutir* a utilidade da luz elétrica e da água encanada. (Kramer, 09/08/2002)
- 2 – Meu chefe *parou de me cumprimentar*, me deixava esperando por horas a fio, me fazia sentir invisível. (Soares, 31/10/2001, Veja, homemem depoimento, narrativo)

- 3 – .....porque eu só fui pra INTERBRAS em oitenta em cinco, aí eu *parei de descê* de carro passei a descê de ônibus, mas aí o trânsito já tava mais lento; ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Eucy, 55 anos)
- 4 – – O freio *parou de funcionar*. Você pode vir aqui me buscar? (Flagrantes da vida real in Seleções, out./2002, p.66)
- 5 – ..... cirurgiões e anestesistas .....relatam histórias de pacientes que se lembram do que sentiram e viram nos minutos em que *pararam de respirar* e o cérebro não estava mais recebendo oxigênio. (Greco, 2002, p.35)

## 65 – PARECER

### *Marcador de modalidade epistêmica e evidencialidade<sup>11</sup>*

A modalidade é a dúvida, portanto uma manifestação da possibilidade.

- 1 – A moto *parece* que naquela época custou oitenta e poucos mil cruzeiros, uma Honda cento e vinte e cinco. (NURC-SP / D2 – 360)
- 2 – ..... eles pediram que as alunas da Prefeitura que éramos nós... aquele grupo Todo fosse fazer cena num num dos números que eles apresentam era “Pássaro de Fogo” me *parece*... eu achei aquilo horrroso viu? me chocou tremendamente (NURC-SP / DID-234)
- 3 – O evento, que acontece no próximo dia 7, é mais um da série “entenda o Brasil”, que *parece ter-se tornado* bem comum em Wall Street. (Faccioli, 2002, p.A9)
- 4 – *Parece* que ele não vem à festa.
- 5 – *Parecia* que os eleitores estavam sendo apresentados a uma nova e poderosa força da natureza. (Carta ao Leitor / “Como montanha russa” in Veja, ano 35 n° 31, edição 1763, 07/08/2002, p.9)

### *Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de aparência*

- 1 – O menino *parecia dormir* tranquilo, então ela resolveu ir tomar banho.
- 2 – A mulher me olhava com insistência. *Parecia querer dizer* alguma coisa.

<sup>11</sup> – O valor modal epistêmico misto de marcador de evidencialidade foi proposto por Gonçalves (2001) de quem são também os exemplos 1 e 2 apresentados aqui.

### *Verbo de ligação*

O verbo parecer como verbo de ligação indica aparência de estado ou característica.

- 1 – Este menino *parece* alegre.
- 2 – O novo secretário *parece* mais inteligente que o outro.

### 66 – PASSAR

#### *Marcador temporal*

- 1 – Uma semana inteira *se passara*, e os botões de rosa que a moça recebera de presente do namorado continuavam lá \_ intactos (Seixas, 2001)
- 2 – *Aí passou-passou-se* a:nos-a:nos, aí pediram pra tirar uma foto,..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Rômulo, 14 anos)

#### *Auxiliar marcador de aspecto começado*

Marca o aspecto começado para a situação do verbo na forma nominal.

- 1 – .....porque uma parcela significativa da classe média que compra o 1.0 incrementado *passaria a consumir* outros modelos..... (Mendonça, 2001).
- 2 – *Aí desde esse dia que eu não <acredit...>*, eu já não acreditava, aí que eu *passei não acreditá* (UFRJ – PEUL: Tendência, Simone, 27 anos)

### *Verbo de ligação*

Como verbo de ligação o verbo passar indica que o estado ou característica é vista como um limite positivo ou negativo (ex. 1, 4) ou então uma mudança de um estado ou característica ou condição para outro (ex. 2, 3).

- 1 – Sua imagem não *passa* de um ponto para os telescópios.
- 2 – Antônio *passou* de contínuo a gerente em cinco anos: capacidade ou esperteza?

- 3 – Outro dividendo de guerra aqui: maconha não dá mais cana. *Passou*, ou vai passar, de droga categoria B a categoria C. (Lessa, 2001)
- 4 – Tudo fraude. Não *passa* de uma grande fraude. (UFRJ – PEUL: Tendência, Isac, 19 anos)

## 67 – PEGAR

### *Encadeador ou verbo serial*

É um uso em que o verbo funciona como um operador discursivo introduzindo um novo elemento tópico no texto.

- 1 – Aí ela ficou meio assim, eu falei “olha isso é pra minha cabeça” porque se não eu vou batê pino de novo, eu me conheço” aí, organizou-se desse jeito aí *pegou*...começou a ficá bom, ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Eucy, 55 anos)
- 2 – Aí ela *pegô* e me contô tudo. (Conversação espontânea, mulher, + de 50 anos)
- 3 – O ministro *pegou* e cortou o salário de todo mundo (Conversação espontânea – homem de 50 anos, professor universitário)
- 4 – Aí, quando eu saí do túnel eu vi que o trânsito tava ruim aí eu *peguei* e *peguei* a São Cristóvão. (Conversação espontânea – Homem, carioca, 55 anos, professor universitário)
- 5 – Quando eu contei pra ele o que o filho fez, ele ficou muito aborrecido. Aí ele *pegou* e não falou com ninguém o resto do dia.
- 6 – Aí ela ficou meio assim, eu falei “olha isso é pra minha cabeça” porque se não eu vou batê pino de novo, eu me conheço” aí, organizou-se desse jeito aí *pegou*...começou a ficá bom, ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Eucy, 55 anos)
- 7 – ..... aí falei até com meu namorado... pra ver se ele se mancava... sabe? mas aí ele *pegou*... e continuou olhando... quis nem saber (ex. apud Cezário, 2001, p.166)

## 68 – PERMANECER

### *Verbo de ligação*

Apresenta o estado ou característica como duradouro e contínuo, tendo já começado.

- 1 – Misto de diário e coleção de aforismos, o texto *permanecia*, no entanto, bastante *colado* ao trabalho de Ramos no ateliê. (Graieb, 2001)
- 2 – Apesar do congestionamento pesado nos principais sites de notícias - ..... - os sistemas de telecomunicações do País *permaneceram* operantes. (“Assassinato misterioso” (entrevista com José Dirceu, deputado do PT) in Carta Capital, ano VIII, nº 157, 19/09/2001, p.57)
- 3 – A incorporação do óbvio ao debate nacional – pré-requisito sem o qual os olhos *permanecem* fixos no retrovisor – ganha materialidade na campanha eleitoral em curso. (Kramer, 2002a)
- 4 – A assessoria de imprensa do ministério informou que ele não precisa cumprir quarentena, pois *permanecerá* funcionário do governo brasileiro. (“Equipe econômica vai embora” in Jornal do Brasil, 01/11/2002, p.A9)

*Auxiliar marcador de aspecto começado e durativo e indicador de permanência*<sup>12</sup>

- 1 – Apesar do barulho ele *permaneceu trabalhando* sem reclamar.

## 69 – PERMITIR

*Marcador de modalidade (permissão) (auxiliar e verbo simples)*

*Forma:* permitir + infinitivo / permitir + que + oração com verbo finito

- 1 – Os últimos sete anos, que passou em Portugal ..... *permitiram* que Fafá *começasse* a ver a música brasileira com outros olhos –

---

<sup>12</sup> – Para este uso e função parece que os falantes preferem o verbo continuar.

e acabasse retornando às origens (Jornal do Brasil, 01/03/2002, Caderno B, p.4)

- 2 – Ele não me *permitiu contar* a tragédia aos filhos.
- 3 – O Diretor não *permitiu* que João representasse a firma nesta reunião.

## 70 – PODER

*Auxiliar marcador de modalidade (possibilidade e suas variantes como permissão)*

- 1 – Esta situação não *pode continuar*. (Veja, 24/10/2001, p.14)
- 2 – Na primeira empresa em que trabalhei, tive um chefe que *podia ter acabado* comigo. (Veja, 31/10/2001, p.105)
- 3 – ..... enfim... é aquela dedicação que *pode dar* aos filhos... né... em matéria de instrução a gente faz tudo... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa)
- 4 – O cenário tanto *poderia ser* aquele de dissenso absoluto que favorece as aventuras, quanto o de terror total que leva o eleitor a votar com medo de errar e não com vontade de acertar. (Kramer, 2002a)
- 5 – Acreditando que minha mãe *poderia me ajudar*, perguntei-lhe: ..... (Flagrantes da vida real in Seleções, out./2002, p.66)
- 6 – Caso as empresas não concordem com o número reajustado ou pretendam utilizar outro valor, *podem entrar* em acordo para igualar os preços – informa a nota da SDE. (“BNDES: Varig será avaliada” in Jornal do Brasil, 01/11/2002, p.A10).

## *Interjeição*

- 1 – – Maria foi despedida. / *Pudera!* Ela criticou o patrão na frente de toda a diretoria.
- 2 – – Ele provocou um acidente de trânsito. / *Também pudera!* Passou a noite sem dormir e foi viajar!

## 71 – PÔR-SE

*Auxiliar marcador de aspecto começado*

*Forma: pôr-se + a + infinitivo*

Indica aspecto começado para a situação do verbo na forma nominal.

- 1 – Às vezes eu paro e fico a pensar / e sem perceber me vejo a rezar / o meu coração *se põe a cantar* / para a Virgem de Nazaré. (Canto religioso – Pe. Zezinho, contemporâneo, homem, mais de 50 anos).
- 2 – Mas *puseram-se a discutir* exaustivamente os preços. (Alphonsus, 1931)
- 3 – Porque o bico e as unhas não mais catassem e ciscassem, *puseram-se a crescer*. (Alphonsus, 1931)
- 4 – Derrubou farinha de mandioca em cima, mexeu e *pôs-se a fazer* grandes capitães com a mão, com que entrouxava a bocarra. (Élis, 1944)
- 5 – Quincas Borba procurou com os pés as chinelas; Rubião chegou-lhas; ele calçou-as e *pôs-se a andar* para esticar as pernas. (Assis, s.d. /1891)
- 6 – Leôncio e Henrique não tardaram em aparecer, e parando à porta do salão *puseram-se a contemplar* Isaura, ..... (Guimarães, 1963 / 1875)
- 7 – Lembram-me ainda algumas manhãs, quando ia achal-o nas alamedas solitárias do Passeio Publico, andando e meditando, e *punha-me a andar* com elle, e a escutar-lhe a palavra doente, ..... (Assis, 1887)
- 8 – A minha língua fica às vezes tão doida que *se põe logo a bater-me* nos dentes... que é um Deus nos acuda e... (Taunay, s.d./ 1872)
- 9 – Os animais, ....., estiraram o pescoço e *puseram-se a beber* ruidosamente, ..... (Taunay, s.d./ 1872)

## 72 – PRECISAR

*Marcador de modalidade (necessidade) (auxiliar e verbo simples)*

*Forma: precisar + infinitivo / precisar + que+ oração com verbo finito*

- 1 – Essa globalização humanista *precisa acabar* com a guerra para que a humanidade não seja extinta pelas armas de destruição de massa existentes hoje. (WOLFF e ZIRALDO, 2002) (necessidade)
- 2 – ..... então pra receber as chaves do apartamento... e aí começa... (a exploração?) porque *precisa pagar* mais isso... porque tem mais aquilo... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa) (necessidade)
- 3 – No norte, quando começava dezembro, a mãe de Raul morreu e ele *precisou passar* uma semana fora. (ABREU, 1982)
- 4 – A assessoria de imprensa do ministério informou que ele não *precisa cumprir* quarentena, pois permanecerá funcionário do governo brasileiro. (“Equipe econômica vai embora” in Jornal do Brasil, 01/11/2002, p. A9)
- 5 – Eu *preciso* que você me ajude durante a festa, recebendo os convidados.

### 73 – PRETENDER

*Auxiliar marcador de modalidade (volição / intenção)*

*Forma:* pretender + infinitivo.

- 1 – O que o neoliberalismo deixou de poder fazer exclusivamente através dos mercados passou a *pretender fazê-lo* com a guerra. (Santos, 2002)
- 2 – ..... tive que optar por uma companhia... não era a que eu *pretendia ir... pretendia ir* na Varig... acabei indo pela Lufthansa... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa)
- 3 – Caso as empresas não concordem com o número reajustado ou *pretendam utilizar* outro valor, podem entrar em acordo para igualar os preços – informa a nota da SDE. (“BNDES: Varig será avaliada” in Jornal do Brasil, 01/11/2002, p.A10).
- 4 – É hora de investir no Brasil. Estamos procurando mais oportunidades de investimentos no país e *pretendemos permanecer* aqui no longo prazo..... (Clemente, 2002).

## 74 – PRINCIPIAR

*Auxiliar marcador de aspecto começado*

*Forma: principiar + a + infinitivo*

O verbo principiar marca o aspecto começado para a situação do verbo no infinitivo.

- 1 – O menino *principiou a falar* sem parar sobre tudo o que via.
- 2 – ....., e neste transporte morreram várias reses; *principiavam a adoecer* bastantes gentes, ..... (Marques do Lavradio, 1768)
- 3 – Uma voz forte de mulher *principiou a cantar*, extinguiu-se, a música de um acordeão despontou indecisa, cresceu. (Lins, 1957a)
- 4 – Ana Rosa *principiou a emagrecer* visivelmente. (Azevedo, s.d./ 1881)  
*Carregador de categoria com a situação indicada por um nome (sujeito ou objeto)*

- 1 – *Principiou* uma luta baixa entre o peru e o vulto de papai. (Andrade, 1942)
- 2 – ..... e *principlei* uma distribuição heróica {das fatias do peito de peru}..... (Andrade, 1942)
- 3 – A conversação *principiou* sem muito entusiasmo.

## 75 – PROCURAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de tentativa:*

*Forma: Procurar + infinitivo*

- 1 – Mesmo não tendo recursos ele *procurou ajudar* o irmão naquele momento difícil.
- 2 – *Procure comer* menos à noite, se possível não coma nada depois das 19 horas.

## 76 – PROSEGUIR

*Auxiliar marcador de aspecto começado e durativo*

*Forma: prosseguir + gerúndio*

*Marca o aspecto começado e durativo para a situação do verbo na forma nominal.*

- 1 – Apesar dos protestos o ministério *prosseguiu aplicando* a vacina.
- 2 – O desastre acontecera há mais de uma semana, mas os bombeiros *prosseguiram procurando* sobreviventes sobre os escombros até um mês depois.

## 77 – QUERER

*Marcador de modalidade (volição) (auxiliar e verbo simples)*

*Formas:* Querer + infinitivo / gerúndio e Querer + que + oração com verbo finito.

- 1 – Então *quiseram apagar* a minha imagem e me tiraram, me deixaram em uma sala sem fazer nada. (Pasquim, 19/02/2002, p.30)
- 2 – ..... mas depois já começa a vaidade... aí eu começo a não *querer engordar* porque (aí é a vaidade que está falando né?) (NURC-RJ/D2-269, mulher, 4ª faixa)
- 3 – Os economistas da equipe de Ciro Gomes impõem alguns reparos, mas o candidato afirma que será o último a *querer atrapalhar* acertos que mantenham o país com a cabeça fora da água. (Kramer, 09/08/2002a)
- 4 – No dia 17 de julho, quando ainda se discutia a aliança do PPS com Fernando Collor em Alagoas, Ciro, *querendo encerrar* o assunto, disse que já era hora de “superar o constrangimento” pelo acordo e tocar a vida em frente. (Kramer, 09/08/2002b)
- 5 – Nós não somos obrigados a fazê nada, porque eu não sou obrigado a trabalhá, eu trabalho se eu quisé, se não *quisé comê* hoje eu não comê nada eu não como, se eu *quisé comê* eu como sento num botequim, entro como e pronto, tá acabado e não tem dinheiro e pronto, tá entendendo? (UFRJ – PEUL: Tendência, Carlos Alberto, 48 anos)
- 6 – Minha filha, *quero* que você seja muito feliz.

*Conjunção: Quer.....quer*

- 1 – *Quer* os países do mundo queiram, quer não queiram terão que pensar a questão ecológica porque é condição *si ne qua non* de sua existência.

*Interjeição*

- 1 – – Você vai ganhar o concurso. / – *Queira Deus!*

78) RECUSAR (-SE)

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de negação, recusa*

*Forma: recusar (-se) + infinitivo*

- 1 – Questionado, Brady *recusou-se a comentar* possíveis medidas que o novo governo poderia adotar em relação à dívida, ..... (Clemente, 2002).

79 – RESOLVER

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de decisão, resolução*

*Forma: resolver + infinitivo*

- 1 – O menino parecia dormir tranquilo, então ela *resolveu ir tomar* banho.  
2 – Você nunca *resolve falar* com ele... assim ela não saberá nunca que você está a fim dele.

80) RESTAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de que o processo expresso pelo verbo no infinitivo é o último de uma série. (Este sentido é melhor expresso pelo verbo faltar)*

- 1 – Já tomamos todas as providências para a festa. *Resta encomendar* as flores.

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de uma espécie de expectativa.*

- 1 – Só me *resta pedir-lhe* perdão.
- 2 – *Resta ver* se ele está bem.
- 3 – *Resta saber* se eles vão viver bem.

#### 81 – ROMPER

*Auxiliar indicador de aspecto começado*

*Forma: romper + a + infinitivo*

Indica aspecto começado para a situação do verbo na forma nominal.

- 1 – Às vinte e duas horas os fogos de artifício *romperão a explodir* no céu.

#### 82 – SABER

*Modalizador de certeza (?)*

- 1 – Meus Deus, *sei* que estou no caminho certo, mas me dá um sinal para ver se eu devo continuar ou se devo largar mão e cuidar da minha família. (Pasquim, 19/02/2002, p.32) (certeza)

*Marcador conversacional*

- 1 – L1 – ..... não faz isso não... você não... você não pode ( ) homem perfeito / L2 – não vai encontrar... / L1 – *sabe*... é uma coisa incrível que chega a um ponto que você mesma começa a se indagar...se “pô... será que não sou eu que sou exigente demais...” (NURC-RJ/D2-147, mulher, 2ª faixa)
- 2 – ..... razão pela qual às vezes eu passo sacrifícios horríveis para manter um peso que varie do manequim quarenta e oito ao cinquenta estourando *sabe*? (NURC-RJ/D2-269, mulher, 4ª faixa)
- 3 – ..... parecia *sabe* quando aqui ameaça temporal?... que começa a ficar o céu escuro... cinzento e tudo? (NURC-RJ/D2-369, 4ª faixa, mulher)

- 4 – ..... aí falei até com meu namorado... pra ver se ele se mancava....  
*sabe?* mas aí ele pegou... e continuou olhando... quis nem saber (ex.  
*apud* Cezário, 2001, p.166)
- 5 – Aí ele chegou, *sabe?* e me deu um empurrão.

*Introdutor de enumeração*

Na expressão cristalizada “*a saber*” em que o verbo praticamente nem é mais percebido como tal. A expressão é um encadeador textual que introduz enumeração.

- 1 – Comprou muitas frutas, *a saber*: laranja, abacaxi, pera, morango, maçã, sapoti, melão, melancia, manga, carambola, banana.
- 2 – Temos aqui três possibilidades, *a saber*: pagar a dívida, pedir uma prorrogação do prazo para pagamento, fugir.

83 – SACAR

*Marcador conversacional*

- 1 – Você tá falando, mas nós não queremos fazer isto. *Sacô* (*Sacou*)?

84 – SEGUIR

*Auxiliar indicador de aspecto*

*Forma: seguir + gerúndio*

Marca o aspecto começado e durativo para a situação do verbo na forma nominal. (Quando seguir tem o sentido de continuar)

- 1 – Por aqui, *seguimos informando* e *tentando* avaliar a dimensão disso na vida do país. (O Globo, 12/10/2001, p. 04)
- 2 – Raquel *segue engordando* apesar do regime que está fazendo.

*Ordenador textual*

Indica uma sequência de elementos no texto, introduzindo um elemento no texto imediatamente após um outro elemento em desenvolvimento.

- 1 – Entendendo-se por fase um ponto qualquer na linha de desenvolvimento ou realização de uma situação podemos definir situação estática e dinâmica como *segue*.
- 2 – Isto fica claro com os exemplos que apresentamos *a seguir*.

## 85 – SER

### *Indicador de causação/causatividade*

- 1 – *É para* você lavar a louça. (Conversação espontânea, mulher, 18 anos)

### *Indicador de relevância*

- A) Em expressões com adjetivo: SER + essencial, importante, fundamental, imprescindível, indispensável, significativo, etc.

- 1 – *É urgente* começar a ouvir os países pobres, os não-ocidentais. (Veja, 31/10/2001, p. 44)
- 2 – *É importante* também deixar claro que não existe uma coisa única chamada “droga”: ..... (O Globo, 22/10/2001, p.7)

- B) O verbo “ser” que integra as construções clivadas é gramatical de relevância tanto no nível da frase quanto do texto. Nesta função ele geralmente vem combinado com “que” (ser..... que), mas pode vir sozinho.

- 1 – *Foi* Maria *que* trouxe a encomenda
- 2 – ..... mas o que acontece é o seguinte... então passou da mão do órgão ao governo mas continua a mesma coisa... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa, dissertativo)
- 3 – *Foi* naquele ano *que* Inocêncio começou a beber. (Veríssimo, 1942)
- 4 – O que desejava *era* entender melhor a dinâmica de um tipo de conflito, a luta pela independência e pela afirmação da identidade nacional, que se tornou frequente nos anos 70, 80 e 90. (Lopes, 2002)

### *Uso misto como indicador de relevância e de tempo como uma espécie de conjunção temporal (=quando)*

- 1 – “... *era* o menino *chegar na* varanda e gritar (o tuim vinha).

- 2 – *É* a avó *chegar* esse menino vira um demônio.
- 3 – *Foi* você *falar* no passeio ele correu e se aprontou.

*Verbo de ligação*

Indica que a característica ou estado é permanente ou tem uma duração que se percebe como ilimitada.

- 1 – Há algum tempo é explícita, e quase consensual, a percepção de que o Brasil de anteontem não é o mesmo país de hoje, que amanhã estará também diferente. (Kramer, 2002a)

*Conjunção: Seja ..... seja*

- 1 – *Seja* por esquecimento *seja* por atitude premedita, não dar os remédios ao doente é atitude no mínimo condenável.

*Auxiliar marcador de voz passiva: ser + participípio.*

- 1 – O figurino de Jospin e seus cabelos revoltos costumam *ser metralhados* pelas revistas de moda. (Veja, 27/02/2002, p.49)
- 2 – Não se trata da adesão repentina a uma visão caridosa dos países e dos povos que *foram deixados* para trás na corrida da modernização e do bem-estar. (Veja, 31/10/200, p.44)
- 3 – Parecia que os eleitores estavam *sendo apresentados* a uma nova e poderosa força da natureza. (Carta ao Leitor / “Como montanha russa” in Veja, ano 35 nº 31, edição 1763, 07/08/2002, p.9)
- 4 – Logo no começo passei um ano e meio num escritório da ONU em Genebra e pedi para *ser transferido* para o então Paquistão Oriental, hoje Bangladesh. (Lores, 2002)
- 5 – ..... o projeto de reestruturação da Varig *será analisado* até o fim deste mês. (Jornal do Brasil, “BNDES: Varig será avaliada”, 01/11/2002, p.A10)

*Marcador de modalidade*

Normalmente em expressões com adjetivo: SER + possível, impossível, provável (*possibilidade e probabilidade*), necessário, preciso

(*necessidade*), obrigatório (*obrigação/obligatoriedade*), proibido (*proibição*), certo (*certeza*), etc.

- 1 - Portanto, é *impossível* medi-la a não ser a partir de suas consequências sobre a mente e o corpo de quem trabalha. (Veja, 31/10/2001, p.105)
- 2 - ..... por exemplo... se você é *obrigado* a pagar uma tax/ uma taxa rodoviária pra você atravessar... atravessar de um estado pro outro... e ali acabou... acabou tudo esse... o guarda não vai te fazer nada... (NURC-RJ/D2-147, mulher, 2ª faixa)
- 3 - É *possível* que ele esteja te tapeando?

#### *Indicador de dúvida (modalidade)*

Geralmente no futuro do presente + que em frases interrogativas.

- 1 - *Será que* João está em casa? (Conversação espontânea, homem, 25 anos, dissertativo?)
- 2 - Tava escovando os dentes quando ouvi gritos. Pensei: *será que* é assalto, o vizinho ta brigando?.(O Globo / Segundo Caderno, 20/08/2001, p.8)
- 3 - ..... *será que* eu vou acabar ficando sozinha por causa disso... (NURC-RJ/D2-147, mulher, 2ª faixa)

No que diz respeito a este uso do verbo ser, é preciso perguntar se é um uso do verbo em si ou se na verdade não se trata de uso mais geral da forma verbal “futuro do presente do indicativo” na forma interrogativa, como se pode observar nos exemplos abaixo com outros verbos.

- 1 - - Ela está doente. / - Estará mesmo?
- 2 - Estaremos mesmo aprendendo está teoria?
- 3 - Viverá ainda aquele que me amaldiçoou?
- 4 - Você estará preparado para enfrentar a verdade?
- 5 - O estuprador andará por aí, à espreita nos becos escuros ou terá morrido?

Este valor do futuro do presente que teria surgido na interrogativa estaria passando para a afirmativa como mostram os seguintes exemplos:

- 1 – Terá uns vinte anos que o conheço.
- 2 – Nessa hora o assassino estará longe daqui.
- 3 – Maria terá no máximo 50 anos.

*Marcador conversacional*

- 1 – ..... enfim... é aquela dedicação que pode dar aos filhos... *né?*... em matéria de instrução a gente faz tudo... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa)
- 2 – ..... mas o nosso assunto acabou em educação *não é*... que é um assunto que... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa)
- 3 – ..... essas crianças parecem que saíram do apartamento muito apertadinho ( ) é exatamente o que se passa... *né?* (NURC-RJ/D2-269, mulher, 4ª faixa)

*Marcador temporal*: pode ser um indicador de data e hora.

- 1 – *Eram duas horas da tarde* quando ele chegou,
- 2 – Meu marido morreu de enfarto. *Era 15 de dezembro*.
- 3 – “*Aí é hora* de buscar socorro médico.”
- 4 – “. . .mas *é tempo* de reconhecer certos fatos”.
- 5 – “*Foi de manhã* , ele estava catando minhoca para pescar, quando viu o bando chegar...”
- 6 – “*Não é de hoje* que existem aparelhos para substituir mão de obra...” (“Perfeito manequim” – Superinteressante . Ano 3, nº 11. São Paulo, Editora Abril, nov. 1989, p.52-55).
- 7 – *É hora* de investir no Brasil. Estamos procurando mais oportunidades de investimentos no país e pretendemos permanecer aqui no longo prazo – ..... (Clemente, 2002).

*Operador discursivo de equivalência, introdutor de reformulação ou paráfrase no texto*

Nas expressões cristalizadas “*isto é*” e “*ou seja*”

- 1 – Ele não me fez o empréstimo, *isto é*, recusou-se a me ajudar.

- 2 – Todas as sequências linguísticas têm uma modalidade, *ou seja*, o falante sempre diz algo e manifesta qual é sua atitude sobre o que diz.

*Operador argumentativo*

*Forma:* Seja qual for

Indica que nada, nenhum argumento demoverá o falante de fazer o que tenciona.

- 1 – *Seja qual for* o preço vou comprar aquele vestido para ir à festa.  
2 – Não vou desculpá-lo *seja qual for* a justificativa que ele tenha.

*Auxiliar marcador de aspecto habitual*

*Forma:* ser + de + infinitivo

Nesta perífrase o verbo ser marca o aspecto habitual para a situação do verbo no infinitivo (situação narrada) e o indeterminado para a situação referencial que é o atributo dado pelo todo da perífrase.

- 1 – Eu não *sou de levar* desaforos para casa.  
2 – Embora Tereza *seja de ajudar* todo mundo, não quis me ajudar.  
3 – Abadio *era de partir* sem se despedir de ninguém.

*Valores não definidos*

- 1 – Portanto, é impossível medi-la *a não ser* a partir de suas consequências sobre a mente e o corpo de quem trabalha. (Veja, 31/10/2001, p.105) (preposição equivalente a exceto?) (operador argumentativo?)  
2 – 1 – *Seja como for*, fiquei comovido ao revê-los, senti uma ternura por eles... ainda bem que durou só três minutinhos. (O Globo / Segundo Caderno, 20/08/2001, p.8) (operador argumentativo introdutor de não aceitação de algo, mas concessão ao interlocutor; como se dissesse “nada disso importa, mas vou considerar algo a respeito disso como importante”)

## 86 – SUJAR

### *Interjeição*

- 1 – Sujou! (normalmente usada quando uma pessoa ou grupo de pessoas está fazendo alguma atividade e aparece alguém ou acontece algo que é ruim para a atividade em curso).
- 2 – (Meninos lendo revistas masculinas tipo Playboy)  
– A mamãe chegou. / – *Sujou!*

## 87 – SUPOR

### *Modalizador*

Indica uma variante de possibilidade (= acreditar na hipótese, possibilidade de)

- 1 – *Suponho* que você tenha avisado todos os acionistas.
- 2 – Quando ele propôs construir uma creche, não *supunha* haver tanta exigência burocrática.

## 88 – TENTAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de tentativa, ensaio de realizar uma situação.*

*Forma: tentar + infinitivo*

- 1 – No final ele me disse: “Philippe, você só fala quando eu mandar”. *Tentei ponderar*, mas foi inútil. (Veja, 31/10/2001, p.104)
- 2 – Por aqui, seguimos informando e *tentando avaliar* a dimensão disso na vida do país. (O Globo, 12/10/2001, p.4)
- 3 – ..... eu *tentei fazer* o curso da escola normal... entende... instituto de educação naquela época... então eu não passava... então... por questão econômica... eu... eu não podia fazer curso particular... (NURC-RJ/DID-261, 4ª faixa, mulher)
- 4 – Os deputados petistas do núcleo de infra-estrutura *decidiram* ontem *tentar rejeitar* no Congresso as medidas provisórias 64 e 66, que criam os leilões de energia das geradoras estatais e ditam regras para a concorrência com o fim dos contratos iniciais entre distribuidoras e geradoras. (Grossman e Lima, 2002)

*Auxiliar marcador de aspecto perfectivo e acabado e indicador de anterioridade*

*Forma:* Ter (todas as flexões, exceto o presente do indicativo) + participípio

- 1 – Não é que a televisão *tenha ocupado* todos os cantos da vida. Essa também não deixa de ser uma visão ingênua. (Toledo, 2002).
- 2 – Na primeira empresa em que trabalhei, tive um chefe que podia *ter acabado* comigo. (Veja, 31/10/2001, p.105)
- 3 – Luiz Otávio *teria atestado* o serviço com notas frias. (Jornal do Brasil, 26/10/2001, p.4)
- 4 – A dançarina argentina Liliana Guerreiro diz *ter começado a trabalhar* para Sérgio Andrade e Glória Trevi em 1993, aos 14 anos. (sem autor. “Dançarina conta como era dia-a-dia” in Jornal do Brasil, 09/08/2002, Caderno A, p.6)
- 5 – ....., mas não há como descobrir se isso de fato ocorreu ou se eles simplesmente desejavam acreditar que também *tivessem passado* pela experiência. (Greco, 2002, p.37)
- 6 – O evento, que acontece no próximo dia 7, é mais um da série “entenda o Brasil”, que parece *ter-se tornado* bem comum em Wall Street. (Faccioli, 2002, p.A9)
- 7 – A operação para a qual ela *tinha se preparado* nos últimos dois anos, havia sido cancelada por falta de água. (“Cirurgias desmarcadas” in Jornal do Brasil, 01/11/2002, p.C1)

*Auxiliar marcador de aspecto iterativo e imperfectivo*

*Forma:* Ter (presente do indicativo) + participípio

- 1 – A saúde mental nas empresas é uma das maiores preocupações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e *tem aparecido* nas estatísticas como um dos principais fatores de aposentadoria precoce. (Veja, 31/10/2001, p.104)
- 2 – Aliás, ultimamente *tenho ido* com frequência ao simpático teatrinho da Siqueira Campos ..... (O Globo / Caderno Segundo, 20/08/2001, p.8)

- 3 – Eletrobrás e Furnas terão de volta, no governo do PT, o comando dos investimentos em geração e transmissão de energia. Nos contatos com o setor privado, os quadros encarregados de coordenar o programa de governo, com o deputado federal Jorge Bittar, *têm repisado* este pressuposto. (Faccioli, 2002, p.A9).

*Auxiliar marcador de tempo (passado até o presente)*

*Forma:* Ter (presente do indicativo) + particípio

- 1 – Minha filha *tem me telefonado* todas as segundas e quintas feiras.  
2 – Entre 18h e meia-noite. Este é o horário que as mulheres no Estado do Rio de Janeiro mais *têm sofrido* atos de violência. (Coluna “Boechat”: Sem afeto in Jornal do Brasil, 01/11/2002, p. C2)

Observação: Ver os exemplos para marcador de aspecto iterativo e imperfectivo.

*Auxiliar marcador de modalidade (obrigação)*

*Forma:* Ter + que /de + infinitivo.

- 1 – Quem precisa do emprego *tem de calar-se* e aguentar. (Veja, 31/10/2001, p.104)  
2 – Eu fui com o pessoal da Cúria e eles *tiveram que pedir* licença para entrar (*no morro dominado pelo tráfico*), mas não nos deixaram (*entrar*). (Pasquim, 19/02/2002, p.33)  
3 – ..... *tive que optar* por uma companhia... não era a que eu pretendia ir... pretendia ir na Varig... acabei indo pela Lufthansa... (NURC-RJ/D2-355, homem, 3ª faixa)  
4 – O pianista Arthur Moreira Lima, que acompanhava a cantora ao piano, *teve que embromar* nos teclados até que Ana Carolina engatasse no “berço esplêndido” (Jornal do Brasil, 01/11/2002, p.B3)  
5 – ..... o projeto de reestruturação da empresa *terá de ser entregue* até o dia 30 de novembro. (Jornal do Brasil, “BNDES: Varig será avaliada”, 01/11/2002, p.A10)  
6 – Arminio afirmou que o BC *tem de trabalhar* em cima do cumprimento de metas fixadas pelo governo federal, prestar contas à sociedade, agir com prudência e ser cobrado em suas ações. (“Para Arminio, Lula deve controlar a inflação” in Jornal do Brasil, 01/11/2002, p.A9)  
7 – Eu *tinha de me apresentar* toda semana à polícia de Paris.

## 90 – TERMINAR

*Quase-auxiliar / auxiliar semântico indicador de finalização com implicações na expressão do aspecto terminativo*

É um valor que só ocorre quando temos a forma “estar + terminando + de + infinitivo.

- 1 – Maria *está terminando de escrever* a carta que quer mandar para a tia.
- 2 – Quando chegamos em casa ela *estava terminando de fazer* o jantar.

*Quase-auxiliar / Auxiliar semântico indicador de fim, término.*

*Forma: terminar + de + infinitivo*

- 1 – O barbeiro *terminou de aparar* meu cabelo, .... (Figueiredo, 1998)
- 2 – Mas eu estava falando de uma coisa e não *terminei ... (de falar?)* o que era mesmo? (Equipe de entrevistadores – 2002 / Entrevista com Dra. Zilda Arns)
- 3 – Eu *terminaria de digitar* este texto, se não tivesse que ir à aula.

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de resultatividade<sup>13</sup>*

*Forma: terminar + gerúndio*

- 1 – O filme *termina*, assim, *reproduzindo* a própria temática do livro/filme em sua forma final:..... (Butcher, 2001)
- 2 – A fala dele *termina traduzindo* um anseio geral dos alunos.

## 91 – TORNAR

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de repetição*

- 1 – ..... *estou tornando a falar...* sempre *torno a falar* do meu filho... (NURC-RJ/D2-269, mulher, 4ª faixa)
- 2 – Ele *tornou a bater* na mulher.

---

<sup>13</sup> Para este valor, função, uso os falantes preferem o verbo acabar.

### *Verbo de ligação*

O verbo tornar de ligação indica uma mudança de estado ou característica sem citar a anterior, com a ideia de que houve algo (o sujeito de tornar) que é a causa da mudança. É diferente de fazer porque parece não haver intencionalidade.

- 1 – Tantas traições o *tornaram* incrédulo no ser humano.
- 2 – O que desejava era entender melhor a dinâmica de um tipo de conflito, a luta pela independência e pela afirmação da identidade nacional, que se *tornou* frequente nos anos 70, 80 e 90. (Lores, 2002)

### 92 – TRATAR-SE

#### *Verbo de ligação*

O verbo tratar-se como verbo de ligação indica a identificação de um estado ou característica ou condição.

- 1 – *Trata-se* de uma resposta do organismo.
- 2 – Não *se trata* da adesão repentina a uma visão caridosa dos países e dos povos que foram deixados para trás na corrida da modernização e do bem-estar. (Veja, 31/10/200, p.44)
- 3 – É disso que *se trata*: as engrenagens da História estão se movendo diante dos olhos de uma geração (Veja, 31/10/2001, p.42)

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de apresentação ou consideração de algo.*

*Forma:* tratar-se + de + infinitivo

- 1 – Não *se trata de saber* quem é o culpado, mas de fazer justiça.
- 2 – *Trata-se aqui de descobrir* um modo de economizar energia.

### 93 – URGIR

*Indicador de relevância pela urgência (quase – auxiliar ou auxiliar semântico e verbo simples)*

*Forma:* urgir + infinitivo e urgir + que + oração com o verbo em forma finita.

- 1 – *Urge* que se resolvam os problemas sociais do país para evitar uma guerra civil.
- 2 – *Urge apurar* as responsabilidades para que desonestos não continuem atuando.

94 – VALER

*Indicador de relevância na expressão “vale a pena”*

- 1 – *Vale a pena* investir em uma educação mais aprimorada dos filhos.

95 – VER

*Função de ênfase (?)*

- 1) *Vê* se você traz o livro que te pedi ontem. (Mulher, mineira, + de 50 anos, 23/10/2001)

*Operador discursivo*

- 1 – Entre outras coisas porque, *a meu ver*, o público começa a não acreditar mais em corporações ou em empresas de comunicação; mas acredita (ou não) em pessoas, em indivíduos. (O Globo, 25/02/2002, Informática etc, p.7) (Indicando limite de validade, uma delimitação dentro da qual o que se diz vale)
- 2 – Há várias alternativas a considerar, senão *vejamos*: em primeiro lugar podemos ficar quietos, em segundo lugar podemos processá-los por terem dito isto a respeito de nosso produto; em terceiro lugar podemos fazer ações que evidenciem que o que disseram sobre o nosso produto é falso. (Permite a enumeração de vários argumentos. Pode ser visto também como um operador discursivo de introdução de uma enumeração no desenvolvimento do tópico)

*Marcador conversacional*

- 1 – *Veja*, você não acha que tudo isto é muito suspeito.

*Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de resultado*

*Forma: vir + a + infinitivo*

- 1 – Não. Veneza não dá para concordar tão facilmente que *venha* um dia *a sumir*, mesmo que todo o resto suma, ..... (Toledo, 2001)
- 2 – Se *vier a existir* uma quinta internacional, ela terá nascido do Fórum Social Mundial de Porto Alegre. (Pasquim, 19/02/2002, p.29)
- 3 – Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, *viria a acabá-la*; ..... (Assis, 1906)

*Auxiliar marcador de tempo passado até o presente e aspecto durativo e indicador de progressividade*

*Forma: vir + gerúndio.*

Como marcador de tempo passado pode indicar na verdade passado até o presente ou passado até outro ponto do passado. Neste último caso continua marcando aspecto durativo e indicando progressividade (Ver exemplo 4)

- 1 – Há muito tempo o Brasil *vem insistindo* na abertura dos mercados agrícolas, assim como os Estados Unidos e os europeus insistem em regras para a proteção da propriedade intelectual (Veja, 24/10/2001, p.14)
- 2 – Esse foi o primeiro trabalho a expor, no Brasil, um problema que *vem chamando* a atenção de especialistas em vários países. (Veja, 31/10/2001, p.104)
- 3 – A pretexto de lutar contra o terror, os Estados Unidos *vem montando* há décadas a maior rede terrorista do mundo e a América Latina *vem sentindo* isso na pele. (Pasquim, 19/02/2002, p.29)
- 4 – Ele *veio lutando* pelos direitos dos agricultores até que o mataram.

*Verbo serial / encadeador de elementos do texto*

- 1 – ..... quando tá fazendo uma pasta, aí você *vem*, começa a forrá o, a panela ..... (UFRJ – PEUL: Tendência, Ramon, 67 anos).

## 97 – VIRAR

### *Como encadeador ou verbo serial*

É um uso em que o verbo funciona como um operador discursivo introduzindo um novo elemento tópico no texto.

- 1 – Quando minha prima viu aquilo, *virou* e falou assim pra mim: Você vê o que eu vejo?
- 2 – A gente tava namorando... sem eu esperar ele *virou* e me deu um anel de presente. Era noivado... NOIVADO... já imaginou?
- 3 – Aí pra mexer com ela eu *virei* falei assim... (homem, carioca, culto, aproximadamente 35 anos, situação informal: mesa de bar)

## 98 – VIVER

### *Auxiliar marcador de aspecto habitual*

*Forma:* viver + gerúndio / particípio

Com o particípio a construção é dúbia, podendo ser vista como de verbo de ligação.

- 1 – Meu irmão *vive roubando* frutas no quintal de dona Maria. (ouvido)
- 2 – Esse menino *vive amuado* amuado pelos cantos.
- 3 – Embora *vivesse planejando* golpes sórdidos, ele fazia tanto sucesso quanto os mocinhos da história. (Veja, ano 35, nº 45, edição 1777, 13/11/2002, p.126)

### *Verbo de ligação*

O verbo viver como verbo de ligação indica que o estado ou característica é habitual.

- 1 – Meu sobrinho *vive* triste.

### *Interjeição*

- 1 – – *Viva* Jesus! / – *Viva!*

*Quase auxiliar ou auxiliar semântico indicador de repetição ou reinício.*

- 1 – A dengue, que era endêmica no Brasil desde os anos 80, *voltou a castigar* neste anos (Veja, 27/02/2002, p.35)
- 2 – No dia em que Serra *voltou a ocupar* sua cadeira no Senado, inaugurou-se uma exposição no próprio Senado, com fotos chocantes que demonstram casos de mau atendimento em hospitais da rede pública de saúde Brasil afora. (Veja, 27/02/2002, p.35)
- 3 – A destruição das torres do World Trade Center forneceu o pretexto para que a indústria armamentista *voltasse a receber* generosos subsídios e incentivos. (Pasquim, 19/02/2002, p.28)
- 4 – ..... o programa *Os normais*, estrelado pela dupla Fernanda Torres (Vani) e Luiz Fernando Magalhães (Rui), *volta a ser exibido* hoje, às 23 h, depois de ficar fora do ar durante a propaganda eleitoral gratuita. (Jornal do Brasil, 01/11/2002, p.B3).
- 5 – Só no fim da tarde, a água *voltou a chegar* aos canos do hospital. (“Cirurgias desmarcadas” in Jornal do Brasil, 01/11/2002, p.C1).

#### 4. Considerações finais

Como se pode ver não são poucos os verbos da Língua Portuguesa do Brasil que apresentam processos de gramaticalização em diferentes estágios. Alguns ainda são meros semi-auxiliares que não expressam mais uma situação do mundo biopsicofísicosocial, indicando antes uma noção semântica bastante geral e abstrata que pode evoluir para usos mais marcadamente gramaticais, outros já apresentam usos em que o verbo até mesmo já mudou de classe.

A simples observação dos exemplos apresentados mostra que com frequência temos o uso conjunto de mais de um verbo gramatical para marcação ou indicação de elementos distintos. Abaixo colocamos dois exemplos deste fato. O estudo da atuação conjunta de diversos verbos gramaticais e das condições em que isto ocorre é sem dúvida um tema a ser pesquisado mais de perto.

- 1 – ..... cuidados do motorista... então *vamos ter que (futuro + modalidade: obrigação) começar* desde o começo... não é? (NURC-RJ/DID-112, 4ª faixa, homem)
- 2 – Porque os dados *estavam sendo compilados (presente / aspecto começado e durativo + voz passiva)* para a pesquisa e ele se ofereceu para me ajudar.

Um outro fenômeno que chama a atenção é o fato de que um mesmo verbo pode desenvolver mais de um valor, função, uso gramatical, caracterizando o fenômeno da poligramaticalização. Parece que certos verbos podem se tornar mais ou somente gramaticais, com seus usos lexicais sendo extremamente reduzidos ou extintos. Este é o caso do verbo “ser” entre aqueles que observamos, que parece não ter, nos dias de hoje, usos lexicais. Alguns exemplos seriam usos não contemporâneos.

Diversos estudos trataram de determinados verbos gramaticais e em processo de gramaticalização no Português do Brasil. A vários só tivemos acesso pela referência bibliográfica. Por esta razão decidimos não incorporar aqui o que podem ter dito estes trabalhos sobre a gramaticalização dos verbos que observaram, nem sempre dentro do referencial teórico da gramaticalização, mas apenas listar aqueles de cuja existência tomamos conhecimento: Galvão, 1999; Gonçalves, 2001; Mendes, 1999; Menezes, 2001; Salomão, 1990; Santos (199?); Votre, 1993 (achar como indicador de modalidade *apud* Votre, 1994). Todavia não pudemos ainda fazer um levantamento, senão de todos, pelo menos da maioria dos casos já estudados no Português do Brasil.

Esperamos ter cumprido nossos objetivos para fazer este levantamento de verbos em processo de gramaticalização ou já gramaticalizados e ter deixado evidenciado que se tem aqui um vasto campo de pesquisas a serem desenvolvidas.

## Referências

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1968.
- CASTILHO, Ataliba T. de A gramaticalização. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, UFBA, v.19, p.25-64, mar. 1997.
- CEZARIO, Maria Maura da Conceição. *Graus de integração de cláusulas com verbos cognitivos e volitivos* 2001, 214f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

- GALVÃO, Vânia Cristina Casseb. *O achar no Português do Brasil: um caso de gramaticalização*. 1999, 167f. Dissertação (Mestrado) – IEL/ UNICAMP, Campinas, 1999.
- GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. *O uso de parecer: entrecruzando modalidade e evidencialidade*. Campinas: UNICAMP, 2001, 32p. Mimeografado apresentado para qualificação na área de Linguística Textual. Campinas: UNICAMP / IEL / Programa de Pós-graduação em Linguística.
- GUIMARÃES, Eduardo R. J. *Modalidade e argumentação linguística*. 1979. 216f. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 1979.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Marcadores conversacionais: tipos, funções e ocorrências*. Recife: UFPE, 1985, 23p. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Marcadores conversacionais no Português brasileiro: formas, posições e funções*. Recife / Freiburg, 1987, 27p. Mimeografado.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.
- MENDES, Ronald Beline. *A gramaticalização de estar + gerúndio no português falado*. 1999, 100f. Dissertação (Mestrado) – IEL / UNICAMP, Campinas, 1999.
- MENEZES, Vanda Maria Cardozo. *Construções infinitivas iniciadas por para: oracionalidade e redução*. 2001, 150f. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.
- RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Giselle Machline de Oliveira; URBANO, Hudilson. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP / FAPESP, 1996, v.6, p.21-94.
- SALOMÃO, Maria-Margarida Martins. Polyssemy, aspect, modality in Brazilian Portuguese: The case for a cognitive explanation of grammar. 1990. Tese (Doutorado) – University of California, Berkeley, 1990.
- SANTOS, Josete Rocha dos. *A perífrase IR + Verbo estaria se gramaticalizando? 199?* Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil*. 1991, 330 f. Tese (Doutorado) – IEL/UNICAMP, Campinas, 1991.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. 3 ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1996, 552 p.
- \_\_\_\_\_. *Gramaticalização de verbos*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2002, 131p. (Relatório de Pós-doutorado em Linguística).
- \_\_\_\_\_. A gramaticalização dos verbos começar / passar – continuar – acabar, terminar / deixar. In: \_\_\_\_\_. *Gramaticalização de verbos*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2002a, 131p. (Relatório de Pós-doutorado em Linguística).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A gramaticalização de verbos. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE PESQUISA EM LÍNGUA PORTUGUESA, II, 2002b, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. No prelo.

\_\_\_\_\_. Verbos gramaticais – verbos em processo de gramaticalização. In: \_\_\_\_\_. *Gramaticalização de verbos*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2002c, 131p. (Relatório de Pós-doutorado em Linguística).

URBANO, Hudinilson. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999, v.7, p.195-258.

VOTRE, Sebastião. *A base cognitiva da gramática*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. Mimeografado. Texto de conferência de concurso para titular.

### **Bibliografia de corpus**

ABREU, Caio Fernando. Aqueles dois. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.439-446. Original de 1982.

ALPHONSUS, João. Galinha cega. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.85-91. Original de 1931.

ANDRADE, Mário. O peru de Natal. In: MORICONI, Italo (org.) *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.125-130. Original de 1942.

ASSIS, Machado. Prefácio a O Guarani. In: ALENCAR, José de. *O Guarani*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, 1971, p.vii a xi. Original de 1887.

\_\_\_\_\_. *Quincas Borba*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro/Editora Tecnoprint S. A. [s.d.]. Cap. I a XIV, p.29-44. Primeira edição em 1891.

\_\_\_\_\_. Pai contra mãe. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.19-27. Original de 1906

AZEVEDO, Alúcio. *O mulato*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro/ Ed. Tecnoprint S. A. [s.d.]. Cap. I, p.17-32.

AZEVEDO, Eliane. *O último romântico*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano CXI, n. 326, 01/03/2002. Caderno B, p.1-3.

BUTCHER, Pedro. Subjugado pelo livro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano CXI, n. 200, 26/10/2001. Caderno B: Comentário: crítica de cinema, p.2.

ENTREVISTA de Zilda Arns. *Pasquim*, n.1, p.30-33, 19/02/2002.

FIGUEIREDO, Rubens. Nos olhos do intruso. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.540-543. Original de 1998.

FLAGRANTES da vida real. *Seleções Reader's Digest*, Tomo CXXI, n.729, p.66-67, outubro de 2002.

BUTCHER, Pedro. Subjugado pelo livro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano CXI, n.2002, 6/10/2001. Caderno B: Comentário: crítica de cinema, p.2.

CLEMENTE, Isabel. É hora de investir no Brasil. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 01/11/2002. A9.

ÉLIS, Bernardo. Nhola dos Anjos e a cheia do Corumbá. In MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.131-136. Original de 1944.

FACCIOLO, Cezar. Informe econômico. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 01/11/2002. A9.

FERREIRA, José de Azevedo (ed.). *Alphonse X – Primeyra Partida*. Édition et étude de José de Azevedo Ferreira. Braga: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1980, p.120-135, 385-388. Texto do séc. XIV.

FUCS, Ronald. A campanha antidrogas é uma merda. *O Globo*, Rio de Janeiro, ano LXXVII, n.24.909, 22/10/2001. Opinião, p.7.

GRAIEB, Carlos. Resenha de 'O Pão do Corvo' de Nuno Ramos. *Veja*, ano 34, edição 1721, n.40, p.152, 10/10/2001. Seção Veja Recomenda / Literatura Brasileira.

GRECO, Alessandro. O que ocorre na ante-sala da morte. *Galileo*, Editora Globo, ano 11, n.129, p.34-41, abril de 2002.

GROSSMAN, Luís Osvaldo; LIMA, Clarissa. Energia: PT lança ofensiva. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 01/11/2002. A9.

GUIMARÃES, Bernardo. *A escrava Isaura*. São Paulo: Melhoramentos. 1963. Cap. 2 e 3, p.17 a 30. Primeira edição de 1875.

KANITZ, Stephen. Verdades absolutas e tolerância. *Veja*, ano 34, edição 1723, n.42, p.22, 24/10/2001.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a pensar. *Veja*, ano 35, edição 1763, n.31, p.20, 07/08/2002.

KRAMER, Dora. Maluf na mira. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 09/08/2002. Caderno A, p.2

\_\_\_\_\_. Responsabilidade institucional. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 09/08/2002. Caderno A, p.2.

\_\_\_\_\_. Amigos, amigos... *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 09/08/2002b. Caderno A, p.2.

LESSA, Ivan. Corisco no Espaço e o Holocausto da Vida. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano CXI, n.200, 26/10/2001. Caderno B: ensaio/comentário, p.8.

LINS, Osman. A partida. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.190-194. Original de 1957.

\_\_\_\_\_. O vitral. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.141-143. Original de 1957.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.78-84. Original de 1920.

LORES, Raul Juste. Nosso homem na ONU. *Veja*, ano 35, edição 1763, n.31, p.11, 07/08/2002.

MAINARDI, Diogo. Fora, Romário. *Veja*, ano 35, edição 1740, n.8, p.119, 27/02/2002.

MARQUÊS DO LAVRADIO. Carta de Amizade Escrita ao Conde do Prado pela Nau de Guerra Nossa Senhora Madre de Deus e São José em 15/12/1768. In: GOVERNADORES DO RIO DE JANEIRO – Correspondência ativa e passiva com a corte. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do Archivo Nacional, 1915, p.75-77. (*apud* TARALLO, 1991, v.6). Original de 1768.

MENDONÇA, Ricardo. Popular para rico. *Veja*, ano 34, edição 1717, n.36, p.98-99, 12/09/2001. Reportagem/comentário e narração.

NASSAR, Raduan. Aí pelas três da tarde. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.310-311. Original de 1972.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – PEUL. Amostra Tendência – Entrevistas identificadas pelo nome e idade do (a) informante. [s.n.t.].

SANT'ANNA, Sérgio. Um discurso sobre o método. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.402-415. Original de 1989.

\_\_\_\_\_. Estranhos. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.529-539. Original de 1997.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. Harry Potter é bobo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano CXI, n.172, 28/09/2001. Caderno B: reportagem/comentário, p.1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pra não dizer que não falaremos do fórum. *Pasquim*, n.1, p.27, 19/02/2002.

SEIXAS, Heloísa. Ainda as rosas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano 26, n.1323, 9/9/2001. Revista Domingo, Crônica, p.6.

SOARES, Lucila. Novas visões do Brasil no século XIX. *Veja*, edição 1730, ano 34, n.49, p.102-108, 12/12/2001.

\_\_\_\_\_. Cale a boca, incompetente. *Veja*, ano 34, edição 1724, n.43, p.102-109, 31/10/2001.

TARALLO, Fernando (org.). *Corpus diacrônico do Português: Séc. XVIII – parte 1*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1991. v.6.

TAUNAY, Alfredo d'Escagnolle (Visconde de Taunay). *Inocência*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A. / Edições de Ouro. [s.d.]. Cap. II e V, p.18-29, 43-48. Primeira edição em 1872.

TELLES, Lygia Fagundes. O moço do saxofone. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.233-238. Original de 1969.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Notas de um tempo de espera. *Veja*, ano 34, edição 1721, n.40, p.154, 10/10/2001.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Saudade do televisinho. *Veja*, ano 35, edição 1740, n.8, p.122, 27/02/2002.

TUMA, Rogério. Os quarteirões do horror. *Carta Capital*, ano VIII, n.157, p.12-13, 19/09/2001.

VALLADARES, Ricardo. A cuca vai pegar. *Veja*, ano 34, edição 1721, n.40, p.150-151, 10/10/2001.

\_\_\_\_\_. Deus via satélite. *Veja*, ano 34, edição 1727, n.46, p.152-153, 21/11/2001.

\_\_\_\_\_. A guerrilha contra a líder. *Veja*, ano 35, edição 1740, n.8, p.106-109, 27/02/2002.

VERÍSSIMO, Érico. As mãos de meu filho. In: MORICONI, Italo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.173-179. Original de 1942.

WOLFF, Fausto; ZIRALDO. Chomsky. *Pasquim*, n.1, p.28-29, 19/02/2002.

# GÊNERO E INTERAÇÃO CONVERSACIONAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA UNIVERSIDADE

*Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro*

## 1. Introdução

Pesquisas sobre diferenças existentes entre os gêneros masculino e feminino são realizadas no Brasil,<sup>1</sup> sejam elas do ponto de vista biológico, histórico, social, cultural e educacional. Entretanto, pesquisas que relatam como alunas e alunos<sup>2</sup> fazem uso do discurso numa língua estrangeira (LE) e como interagem através desse discurso permanecem ainda como uma lacuna a ser investigada no contexto brasileiro de estudos sobre gênero e linguagem. Neste trabalho<sup>3</sup> analisamos os estilos<sup>4</sup> interacionais de alunos e alunas – do ponto de vista comportamental linguístico/conversacional/discursivo – em um contexto institucional universitário de sala de aula de conversação em língua inglesa, considerando a abrangência das variáveis masculino e feminino neste contexto.

O estudo aqui realizado considera alunas e alunos como sujeitos socialmente distintos, com comportamentos linguísticos e interacionais distintos, sem contudo privilegiar algum dos gêneros. Não se pretende aqui seguir estereótipos que não traduzam a realidade dos aprendizes brasileiros em contextos de sala de aula de língua estrangeira. O que se pretende é contribuir para que as aulas de LE que se realizam numa perspectiva conversacional sejam cenários onde alunos e alunas possam fazer uso da língua-alvo que aprendem de forma reflexiva e produtiva e que efetivamente possam se constituir como sujeitos históricos e sociais que são, ainda que o processo esteja se realizando em LE.

---

<sup>1</sup> Para um panorama histórico, uma descrição do ‘estado da arte’ acerca dos estudos sobre gênero e linguagem, vide GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. A contribuição dos estudos sobre ‘gênero e linguagem’ no processo de ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. In: FREITAS, A. C. de, GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (orgs.). *Língua e Literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003.

<sup>2</sup> Por se tratar de um estudo sobre relações de gênero, fizemos a opção por não seguir um paralelismo linguístico de privilegiar a relação masculino/feminino ou feminino/masculino.

<sup>3</sup> As ideias contidas neste artigo referem-se à GUILHERME DE CASTRO (1998).

<sup>4</sup> Estamos usando o termo ‘estilo’ a partir de Coulthard (1991, p.48), que parte da noção de que homens e mulheres podem revelar modelos distintos de interação.

Segundo Holmes (1991), estudar os estilos linguísticos e interacionais de homens e mulheres torna-se importante principalmente para os professores e professoras de línguas, seja na língua materna ou estrangeira. Para essa autora, os direitos das alunas em suas salas de aula merecem atenção cuidadosa, pois as alunas tendem a ser boas ouvintes, cooperativas durante as conversações ao criarem um ambiente confortável para seus interlocutores, enquanto que os alunos tendem a competir pelo espaço conversacional e pela manutenção do mesmo. Afirma ainda que “a dominação masculina nos diversos tipos de interação em sala de aula pode ser caracterizada como um componente curricular oculto, do qual nem os aprendizes nem os professores estão conscientes de sua existência.” (p.215).

Pressupõe-se que nas salas de aula de línguas estrangeiras todos os aprendizes devem ter oportunidades iguais para falar. Porém, quando chegam às suas salas de aula revelam possuir interesses diversos e diferentes níveis de preparação e proficiência na língua-alvo, características estas que se acentuam nas aulas de conversação na língua-alvo que sucedem os cursos básicos e intermediários da língua. Para Bergvall e Remlinger (1996), diferenças dessa natureza levam os aprendizes a competirem pelo espaço conversacional e, se as aulas não forem cuidadosamente conduzidas, as discussões em sala de aula serão dominadas apenas por poucas vozes. Essas autoras afirmam que o gênero dos interlocutores é uma variável social que pode contribuir para uma distribuição desigual nas conversações em sala de aula. Apesar do estudo realizado por estas autoras não contemplar a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras,<sup>5</sup> consideramos o mesmo pertinente e condizente com o contexto analisado neste estudo.

Nas salas de aula de línguas estrangeiras de cursos que sucedem ao básico e intermediário (como é o caso das aulas de conversação em LE), os aprendizes chegam às suas salas de aula com interesses diversos e diferentes níveis de preparação e proficiência na língua-alvo. Vários podem ser os fatores que levam os aprendizes a uma participação desigual em suas salas de aula. Nosso objetivo foi verificar se a variável ‘gênero’ dos interlocutores – aliada a outras variáveis inerentes ao ambiente de

---

<sup>5</sup> O estudo de Bergvall e Remlinger (1996) examina o discurso acadêmico reprodutivo e resistente de professores(as) e alunos(as) de uma universidade tecnológica americana, quando envolvidos em conversações em sala de aula. Portanto, um estudo em língua materna, mas que contempla um contexto de sala de aula em uma universidade.

sala de aula de LE, como competência linguística, monitoramento, atitude e motivação, podia contribuir para uma assimetria nas conversações em sala de aula. Nossas questões foram propostas no sentido de observar se alunas e alunos apresentavam diferenças em seus estilos interacionais (linguísticos, discursivos e conversacionais) quando interagem na língua inglesa e qual a influência dessas diferenças no desenvolvimento das aulas.

Essencialmente estivemos investigando a interação em uma sala de aula de língua inglesa, quando esta se desenvolvia em nível de conversação e pressupunha-se que os aprendizes fossem capazes de realizar trocas conversacionais após terem passado por estágios básicos e intermediários de aprendizagem da língua.

## 2. Metodologia da pesquisa

Para abordar o espaço institucional da sala de aula de LE existem tendências de pesquisa em Linguística Aplicada, cada qual com seus pressupostos teóricos e objetivos específicos.<sup>6</sup>

Para que pudéssemos responder aos questionamentos propostos neste estudo, optamos pela realização de uma pesquisa de natureza etnográfica (Erickson, 1986; Van Lier, 1988; Moita Lopes, 1996). A pesquisa etnográfica, segundo Moita Lopes (1996), apresenta-se como uma das tendências de pesquisa de cunho interpretativista e “é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas, etc.” (p.22). Isso significa que a sala de aula é considerada como um espaço cultural com suas especificidades e que ao procedermos o processo de investigação estaremos considerando a totalidade deste contexto e a visão dos participantes (alunos, alunas, professor(a) e pesquisador(a)).

Cavalcanti (1986) sustenta que em LA podemos fazer tanto pesquisa quantitativa quanto qualitativa e que “a decisão sobre o tipo de pesquisa depende necessariamente do problema em questão” (p.7). Em nosso estudo optamos por uma combinação dos dois tipos de pesquisa. Tendo

---

<sup>6</sup> A respeito dessas diferentes abordagens, vide Moita Lopes (1996, p.83-93) “Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil”; Almeida Filho (1991) “Maneiras de compreender Linguística Aplicada”; Cavalcanti (1986, p.5-12) “A propósito de Linguística Aplicada”.

como foco da pesquisa a natureza da participação feminina e masculina nas conversações desenvolvidas em sala de aula, realizamos uma quantificação dos turnos, uma vez que essa variável tornou-se relevante para explicitação do processo interacional entre os gêneros. Associado a isto, pontuamos estatisticamente a preferência de alunas e alunos em relação aos tópicos a serem discutidos em aula de conversação, bem como a percepção que possuem no que diz respeito ao processo interacional em sala de aula.

No entanto, apesar das quantificações, nosso objetivo foi realizar uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, pois, nas palavras de Moita Lopes (1996, p.89) “estudos etnográficos na sala de aula, devido às suas próprias naturezas, parecem ser essenciais para a compreensão da interação”.

### 3. O cenário de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram coletados no primeiro semestre do ano letivo de 1997, em uma universidade federal no estado de Minas Gerais, especificamente no componente curricular “Conversação em Língua Inglesa I”, disciplina integrante do currículo do Curso de Letras da referida instituição.

A disciplina foi frequentada, inicialmente, por 15 alunas e 04 alunos, sendo que a partir do décimo encontro, esse número passou a ser de 14 alunas e 04 alunos. Portanto, apenas uma aluna (F12) trancou a disciplina durante a coleta de dados. Há de se ressaltar que a identidade de alunos e alunas, nesta pesquisa, foi protegida e limitou-se às iniciais F (female) para as alunas e M (male) para os alunos. Os números que acompanham as iniciais correspondem a ordem alfabética de seus primeiros nomes. Foram considerados na análise dos dados todos os estudantes, inclusive F12, por entendermos que a mesma frequentou a maior parte do processo de observação e coleta de dados.

Três questionários foram aplicados ao longo da coleta de dados. O primeiro foi aplicado em 20/02/97 com o objetivo de obter informações pessoais e acadêmicas dos estudantes, assim como os tópicos que gostariam que fossem abordados na disciplina. O segundo questionário foi aplicado em 22/03/97, cujo objetivo era levar os estudantes a se posicionarem em relação a sua participação em sala de aula e também como visualizavam a interação masculino/feminino naquele contexto. Este questionário consistiu de perguntas abertas para que pudéssemos realizar uma análise qualitativa

de suas respostas. O terceiro e último questionário foi aplicado em 25/03/97 e consistiu de perguntas fechadas acerca de questões relativas a interação masculino/feminino em contexto de aula de conversação em língua inglesa. A intenção era quantificar as informações obtidas e correlacioná-las com as anteriores (Questionário 2).

Os dados foram coletados em 17 encontros<sup>7</sup> que totalizaram 39 aulas de 50 minutos, mais especificamente de 18/02/97 a 25/03/97 e em 20/05/97, quando realizamos a entrevista final com os estudantes. Este período de coleta de dados foi delimitado a partir de uma discussão realizada com a professora da disciplina que informou-nos que o curso seria dividido em blocos, ou seja, em cada bloco um tópico seria estudado e discutido em sala de aula. Os tópicos explorados no período de nosso trabalho de coleta de dados girou em torno de questões acerca do papel da mulher na sociedade. Este tópico foi escolhido pela professora como assunto inicial de discussão e reflexão, pois segundo ela, em março (dia 08) comemora-se o Dia Internacional da Mulher e em todos os semestres que ela tem a oportunidade de ministrar a disciplina neste período, faz uso desta questão em seu primeiro bloco de estudos em conversação em língua inglesa.

As observações em sala de aula foram realizadas ao longo dos 17 encontros. Nos três primeiros encontros realizamos apenas notas de campo e mantivemos um contato informal com os estudantes, sendo que no primeiro deles tivemos a oportunidade de explicitar os objetivos de nossa presença naquele contexto. A coleta dos dados para a análise de nosso estudo se deu através de outros instrumentos além da observação e notas de campo. Com exceção dos três primeiros encontros, todos os outros foram gravados em áudio e vídeo, três questionários foram aplicados e, finalmente, realizamos uma entrevista informal em grupo com os estudantes no dia 20 de maio de 1997.

Ao realizar as notas de campo procuramos registrar o conteúdo dos tópicos discutidos em sala, as propostas da professora para cada dia de aula, nossas percepções acerca das atitudes e reações de alunos e alunas quando o processo conversacional se instaurava em sala de aula. As gravações em áudio e vídeo foram utilizadas para que pudéssemos ter a possibilidade de voltar aos dados sempre que necessitássemos. Isto foi possível através das transcrições das interações ocorrentes em sala de

---

<sup>7</sup> Estamos considerando 'encontro' um bloco de duas ou três aulas de 50 minutos.

aula, segundo as convenções de transcrição estabelecidas a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schiffrin (1987a), Tannen (1994) e Bergvall e Remlinger (1996). Para a transcrição dos encontros, as aulas foram divididas em partes, sendo que cada uma delas representou momentos distintos das aulas em que interações, de diferentes naturezas, foram realizadas. Para Marcuschi (1986), para que uma interação verbal seja iniciada é preciso que os participantes do processo interacional se abram para um evento, cujas expectativas sejam montadas e que a conversa inicie com objetivos definidos em relação ao tema a ser abordado. Dessa forma, a divisão das aulas em partes levou-nos à possibilidade de analisarmos as conversações instauradas em sala de aula a partir dos pressupostos acima mencionados. Ao mesmo tempo, nosso projeto de transcrição dos encontros através da divisão das aulas surgiu da necessidade de podermos realizar nossa análise através das partes em que as conversações pudessem ser delineadas a partir de seu início até o seu término. Cumpre ressaltar que tal metodologia derivou-se do fato de estarmos analisando a interação entre alunos e alunas quando engajados em conversações em sala de aula. Portanto, uma opção criada a partir da necessidade de nosso projeto de pesquisa (Lampert e Erving Tripp, 1992).<sup>8</sup>

#### 4. Arcabouço teórico da pesquisa

Este estudo configura-se em uma pesquisa em Linguística Aplicada, cujo arcabouço teórico insere-se em estudos que, de forma interdisciplinar, contemplam os processos interacionais, ou seja, insere-se em uma abordagem sociolinguística para o discurso, de caráter interacional (Gumpez, 1982; Goffman, 1980; Brown e Levinson, 1987; Schiffrin, 1994), em interface com a Análise da Conversação (Marcuschi, 1986; West, 1991; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) e a Análise do Discurso na perspectiva da consciência linguística crítica (Fairclough, 1989, 1995; Bergvall e Remlinger, 1996). A Análise da Conversação foi utilizada neste estudo para se estabelecer a organização estrutural geral da fala de alunas e alunos, em uma perspectiva de análise que parte da estrutura para a função do enunciado (Schiffrin, 1994:340). Representa uma metodologia estrutural para a análise da conversação, cujas regularidades sequenciais e padrões

---

<sup>8</sup> Segundo estes autores, os pesquisadores podem realizar suas próprias normas e suas próprias distinções de acordo com a área de estudo.

conversacionais revelam como os traços específicos são utilizados pelos participantes da interação verbal para realizarem tarefas que são centrais para a organização da conversação, ou seja, como criam soluções para os problemas recorrentes na conversação.

Em relação à Sociolinguística Interacional, recorreremos a Goffman (1980) que realizou estudos sobre a construção e elaboração da face numa perspectiva sociológica, Brown e Levinson (1987) que realizaram estudos sobre a construção e elaboração da face numa perspectiva linguística aplicada à conversação. A Sociolinguística Interacional recorre a interações que ocorreram naturalmente e considera a transcrição de traços da conversação como pistas de contextualização fornecidas pelos participantes da interação verbal. É uma abordagem para o discurso, cujo foco é a interação e onde questões como papéis sociais, identidades sociais e relações sociais são trabalhadas de forma elaborada. Diferentemente da Análise da Conversação, é uma metodologia que parte da análise da função para a análise da estrutura da fala (Schiffrin, 1994), pois cada enunciado em uma interação verbal recebe parte de seu significado a partir do enunciado de um locutor antecedente, assim como parte deste enunciado oferece significado ao enunciado do próximo locutor. E é nessa corrente de reciprocidade que a estrutura da interação verbal emerge e constrói significados contextualizados que são negociados de forma contínua no decorrer da interação.

A Análise do Discurso na perspectiva da consciência linguística crítica de Fairclough (1989, 1995) e Bergvall e Remlinger (1996) representam um suporte teórico, cujo papel é nortear a análise de práticas discursivas repressivas movidas pelas relações de poder que permeiam as relações sociais, dentre elas a relação masculino e feminino em contexto universitário de aula de conversação em língua inglesa.

## 5. Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada procurando elaborar uma interpretação baseada nas perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo, a saber: a) como as conversações em sala de aula se desenvolvem? b) quem participa e controla essas conversações? c) qual o papel que o gênero desempenha nesta participação? d) quais são os estudantes engajados na interação conversacional e como revelam esse engajamento?

e) como esses fatores afetam as relações de poder e as experiências de aprendizagem?

Para que pudéssemos atingir o objetivo proposto, realizamos uma macro análise dos dados, quando consideramos as notas de campo realizadas em todos os encontros utilizados para coleta de dados e as transcrições de 10 encontros gravados em áudio e vídeo. A macro análise teve por objetivo estabelecer a rotina das aulas de conversação observadas, assim como identificar e analisar os estilos interacionais de alunas e alunos em relação a esta rotina como um todo. Entenda-se por rotina “um conjunto de atividades que se repetem com frequência nas aulas. Essas atividades podem ser denominadas de eventos – situações específicas do processo pedagógico, observadas no decorrer da aula” (SANTOS, 1993, p. 199). A macro análise foi realizada a partir das interações ocorridas em sala de aula, interações estas mediadas pela professora, ou seja, as interações em que a professora possuía o papel de organizadora, detonadora e mediadora da interação em sala de aula. Após a realização da macro análise, os dados foram retomados através de uma micro análise, onde enfocamos algumas das interações ocorrentes em sala de aula, interações estas em que pudéssemos observar e detectar a participação de alunos e alunas em momentos em que não possuíam a professora como organizadora, detonadora e mediadora das trocas conversacionais.

### 5.1. Macro análise dos dados

A realização da macro análise objetivou analisar as aulas de conversação em seus aspectos ambientais e em sua rotina, assim como identificar a natureza dos recursos utilizados por alunas e alunos para produzir e interpretar as diferentes interações instauradas no contexto de sala de aula. Acrescente-se, mais uma vez, que serão utilizadas as interações em que alunos e alunas interagem com a professora como centro do processo interacional. Para a realização da macro análise foram utilizadas as notas de campo e as transcrições dos encontros. Através das notas de campo pudemos retomar os conteúdos das aulas, nossa percepção da reação de alunos e alunas frente a esses conteúdos e frente a participação de seus colegas. Essas anotações foram contrastadas com as análises das aulas transcritas.

Em relação à rotina de sala de aula, foi possível observar que a professora iniciava as aulas com 'warm-up activities'. Eram atividades realizadas em duplas, em grupos ou com a sala toda. A discussão dos textos geralmente era feita com todos os estudantes ou a professora dividia a sala em grupos, para que depois cada grupo levantasse os principais tópicos tratados em cada texto. Debates também foram realizados em torno do mesmo texto. A sala era dividida em dois grupos que deveriam se posicionar a favor ou contra a questão abordada no texto. Além destas atividades, tivemos dois encontros em que a professora realizou exercícios gramaticais com os estudantes.

No início do semestre, a professora informou aos estudantes que o curso seria dividido em blocos de assuntos a serem tratados, sendo que o primeiro abordaria o papel da mulher na família e na sociedade como um todo. Os outros blocos seriam estabelecidos a partir dos interesses dos estudantes. As aulas do primeiro bloco, quando coletamos nossos dados, foram geralmente moduladas pelos textos que a professora havia preparado para os estudantes, sendo que as sugestões apresentadas por alguns deles foram também exploradas. O assunto tratado no primeiro bloco pareceu interessar a classe como um todo. Porém, pudemos perceber que, no início do curso, quando a participação dos estudantes era consoante, ou seja, não havia nomeação para participar, apenas alguns estudantes participavam das interações, o que levou a professora a requisitar os menos participantes posteriormente. Apesar da maioria dos estudantes ter declarado, nos questionários aplicados, uma relativa harmonia nas participações em sala de aula, os resultados dos dados analisados nos mostraram que existem estudantes que participam mais do que os outros, alguns sequer participam ou apenas participam quando requisitados pela professora.

Em relação às tomadas de turno, a maioria das interações instauradas em sala de aula teve a professora com a tarefa de iniciar, orientar e dirigir as trocas conversacionais. Ao iniciar o processo interacional, fazia perguntas à sala, sendo que a participação dos estudantes era consoante, não havendo nomeação dos mesmos para participar da interação. Neste momento, pudemos observar quais eram os estudantes que se auto-selecionavam para responder tais perguntas. Nos encontros dos dias 20 e 22/02/97, quando ainda realizávamos apenas notas de campo, os estudantes realizaram tarefas em duplas, discutindo acerca de suas

famílias e sobre expressões idiomáticas retiradas de uma música dada pela professora. Quando os estudantes formaram um só grupo para relatarem a tarefa desenvolvida em duplas, a professora lançou a mesma pergunta nos dois encontros: “Who wants to start?”. Em ambas tivemos o aluno M3 se auto-selecionando para iniciar as apresentações.

Nos outros encontros subsequentes, quando passamos a registrar as aulas em áudio e vídeo, pudemos observar que os alunos geralmente eram os estudantes que mais se auto-selecionavam para falar primeiramente. A esse respeito, exemplificamos com alguns encontros registrados e transcritos. Na 5ª parte da aula de 25/02/97 (4º encontro), a professora inicia uma discussão sobre o texto “Gap between generations”:

- 1 P: Ok, now, remember what I talked about the article, right?  
/.../ What would you say?
- 2 M1: Excuse me. {M1 volta para a sala }
- 3 P: What would you say /.../
- 4 M1: The beginning describes, uh, ..., uh, ..., the children of ((...))
- 5 P: Mhm ((...)), yeah. What else?  
{Pausa sem fala}
- 6 P: Anybody?  
{Pausa sem fala}
- 7 P: No? Any other ideas? Nothing?
- 8 M1: Also describes, uh, ..., they live in New York /.../
- 9 P: Mhm. Ok, all right. All right! Now notice that there is change  
in the article ok?  
/.../ How do they feel, how do these children feel?
- 10 M3: They feel a kind of shamed..
- 11 P: Mhm.

Nesta parte da aula estavam presentes 13 alunas e 4 alunos, sendo que M1 e M3 foram os estudantes que primeiro atenderam aos questionamentos da professora. Ainda nesta 5ª parte, pudemos perceber que foram eles que mantiveram esta posição de auto-seleção para falar diante das outras perguntas feitas pela professora.

Mesmo em atividades cuja natureza não era a discussão de temas advindos de textos preparados para a aula, pudemos detectar o mesmo fenômeno de auto-seleção masculina para falar. Por exemplo, na 3ª parte

da aula do dia 25/02/97 (4º encontro), a tarefa seria a descrição de um membro da sala com informações suficientes para que o restante da turma pudesse descobrir de quem falavam:

- 1 P: Who wants to start? Who would like to start?
- 2 M3: (I have a description.)
- 3 P: M3?
- 4 M3: About the classmate I'm going o describe is a man, so, it will be too easy for you, so, guess what! He is a good student, and he has a big family, /.../
- 5 AA: {Risos. F3 levanta o dedo pedindo para falar.}
- 6 M3: Uh, and, wait, wait, wait, there is something fun for him..
- 7 F3: Ok, yes.
- 8 M3: And he is single, but I think if we, if we manage /.../

Podemos observar que M3 se auto-seleciona para falar e mantém o seu turno, apesar da tentativa de F3 de realizar a proposta da tarefa pois, pelas pistas fornecidas por M3, ela já conseguira descobrir de quem ele estava falando. Cumpre-nos salientar que nesta parte da aula – até o turno 46 – a interação teve como centro a descrição do aluno M1 feita por M3. Em nossa análise, constituiu-se um exemplo de comportamento ‘task-divergent’.<sup>9</sup> Primeiro por ter desviado da proposta de uma breve

---

<sup>9</sup> Bergvall e Remlinger (1996) definem comportamentos discursivos ‘task-continuative’ como aqueles que “sustentam e prolongam a discussão em sala de aula, expandindo a tarefa acadêmica estabelecida pelo(a) professor(a) ou outros estudantes” (p. 460). Para as autoras, quando os estudantes se engajam realmente em uma tarefa acadêmica, eles e elas “desafiam a visão reprodutiva e restrita da educação com seu fluxo único de informação, tornando-se membros autorizados em sala de aula através de seu envolvimento em um trabalho que enfoca a tarefa da educação” (p. 456). E isso seria, segundo elas, um comportamento ‘task-continuative’. Esses comportamentos aparecem em contextos definidos e possuem atributos específicos. Um deles seria o ‘desenvolvimento extensivo’, quando estudantes e professor(a) lutam juntos para construir significados, ampliando e formulando ideias. Os comportamentos discursivos ‘task-divergent’ são definidos pela autoras como aqueles que se “afastam da busca pela tarefa acadêmica, frequentemente desviando ou saindo da discussão em sala de aula” (p. 460). Segundo elas, a agenda da sala de aula é tipicamente estabelecida pelo(a) professor(a), o(a) qual possui poder institucional para selecionar textos e tópicos, assim como avaliar os estudantes em suas práticas orais e escritas. Também são responsáveis pela condução das discussões diárias ocorrentes em sala de aula, iniciando os tópicos e perguntas e “orquestrando as interações entre os estudantes” (p. 456). Para as autoras, os estudantes podem se engajar em comportamentos ‘task-divergent’ para estabelecer um tópico ou tarefa que difere daquela proposta pelo(a) professor(a). Algumas formas dessa divergência podem ser positivas “quando os estudantes desafiam a autoridade restritiva na sala de aula que exclui suas perspectivas e nega suas vozes” (p.456). Entretanto,

descrição por parte de cada estudante e, em segundo lugar, por ter estabelecido o poder individual de M3 que não promoveu as normas de cooperação e acomodação para a continuação da tarefa principal, evidenciando uma postura P (Powerful) e visualizando seus colegas como N-P (Non-Powerful).<sup>10</sup>

Isso não significa que as alunas não se auto-selecionaram para responder às perguntas da professora. Na 3ª parte da aula do dia 13/03/97 (11º encontro), quando a professora iniciou uma discussão sobre o texto “What a Gal!”, uma aluna se manifestou sem ser solicitada:

- 1 P: Ok. Let’s go on and take a look at, take a look at our text What a Gal!
- 2 M: What a Gal?
- 3 P: Yeap! What a Gal, ok? What a Gal,,,,,, /.../ What does Gal mean? /.../
- 4 F11: Eh, she have a ((...))
- 5 P: Mhm,,,,,, mhm,,,,,,
- 6 F11: Eh, she is very successful.

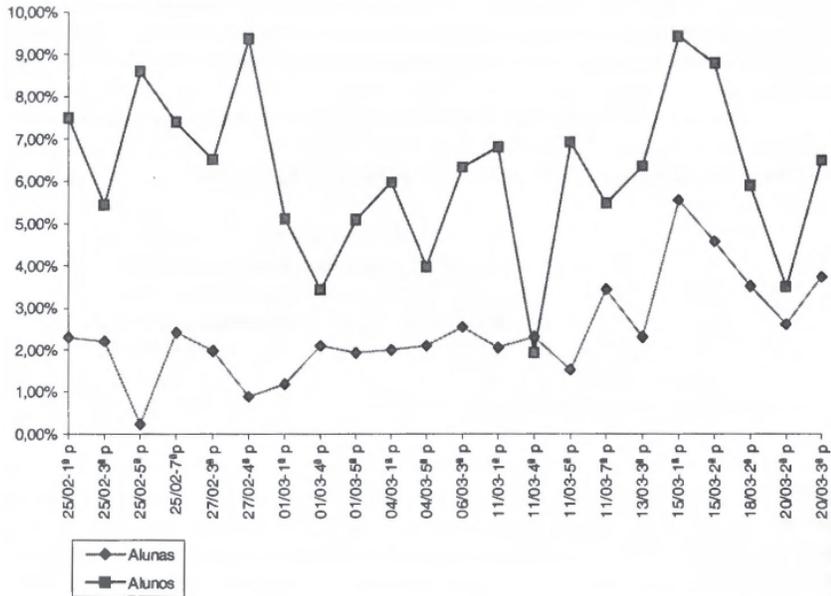
Porém, a auto-seleção para falar tanto no início quanto no decorrer das interações revelou ser uma característica basicamente masculina. Neste momento, cumpre-nos ressaltar que, quando da análise quantitativa dos turnos existentes nas interações mediadas pela professora, os alunos se revelaram como os estudantes que tiveram uma quantidade maior de turnos (Figura 1) nas referidas interações. As alunas tiveram uma quantidade de turnos maior apenas na interação ocorrida na 4ª parte do encontro do dia 11/03/97. Nesta parte da aula os estudantes tiveram como proposta de trabalho questionar a professora e a autora deste estudo, na tentativa de descobrirem seus respectivos signos. Este dado reforça nossa afirmação feita anteriormente de que as alunas tiveram maior participação em atividades pré-determinadas, já que haviam realizado a mesma tarefa com outros colegas quando trabalharam em grupos.

---

algumas formas de divergência podem ser negativas quando surgem na forma de ataques ad hominem cujo objetivo é silenciar vozes.

<sup>10</sup> Fairclough (1995, p.153). Segundo o autor, em uma interação verbal existem processos de negociação em que alguns participantes possuem mais força (P: detentores do poder) do que os outros (NP: não detentores do poder).

Figura 1 – Macro Análise: Percentual de turnos por estudante nas partes das aulas



Percebendo a assimetria existente em sala de aula, já que não fazia perguntas direcionadas, a professora passou a adotar uma atitude de conscientizar os estudantes da necessidade da participação de todos, passou a desafiar o restante da turma a partir do enunciado de algum estudante e também passou a nomeá-los para que pudessem participar das conversações. Momentos desta natureza foram observados na 5ª parte da aula do dia 25/02/97 (4º encontro):

- 22 M3: It's difficult to answer, to answer because, uh, if our parents took care of all, all their life we should take care of them at the end of their lives, but we can't forget that we have our own life, so it's difficult to answer. It's a really duty.
- 23 P: Mhm, ok. Does everybody agree with that? No? Yes? Everybody agrees with that statement, that you must, because your parents took care of you when, when you were a child you must now take care of your parents when they're old? Is that true?

24 F8: Yes, but, uh, eh, the parents can to plan a baby, we can't to plan, uh, a sick person, an old person..

Observamos que esta interação estava centrada entre a professora, M1 e M3. A pergunta da professora enfatizando “everybody”, levou F8 a inserir-se no processo interacional e posicionar-se diante do tema discutido.

Em alguns encontros pudemos observar que a professora passou a nomear estudantes que pouco participavam das interações, principalmente as alunas F2, F4, F6, F7, F11 e F14, as que revelaram menor participação no processo interacional em sala de aula. A participação destas alunas geralmente ocorreu quando houve solicitação por parte da professora. Há de se ressaltar que estas alunas estão incluídas entre os sujeitos de nossa pesquisa que revelaram, no segundo questionário, que “sinto vontade de participar, mas não falo” ou “tenho intenção de falar, mas não consigo”.

Um outro aspecto que pudemos observar reside no fato de que, em alguns tipos de atividades, as alunas participaram com maior frequência, ainda que com um número menor de turnos. Essas atividades dizem respeito a tarefas com natureza pré-determinada de preparação, a saber ‘entrevistar’ a professora, descrever uns aos outros, discussão sobre horóscopo chinês e questionar a professora e a pesquisadora deste trabalho na tentativa de descobrir seus signos. Uma observação relevante também está no fato de que a participação feminina passou por um processo de crescimento ao longo de nossa coleta de dados. Essa participação ocorreu tanto pelo incentivo da professora, que passou a delegar poderes para que o gênero feminino tivesse um espaço interacional em sala de aula, quanto pela temática do bloco de estudo do curso, ou seja, a posição da mulher na família e na sociedade. Pudemos perceber que no início as alunas mantiveram-se mais reservadas, sendo que no decorrer das aulas sua participação passou a se intensificar gradativamente, culminando com uma participação efetiva, inclusive no debate de 20/03/97 (3ª parte do 14º encontro). Temos de considerar, entretanto, que nos debates, a professora orientou que a apresentação dos grupos deveria ocorrer de forma que todos falassem, o que, se não ocorresse, acarretaria em perda de pontos pelo grupo. Apesar disto, após a apresentação de argumentos de ambos os lados (um contra e outro a favor da asserção “Women should be considered second class citizens”), a participação feminina revelou-se presente em ambos os grupos, ainda que com uma pequena participação

de F2, F3, F6, F7, F10 e F11. A posição da professora diante dos turnos dos estudantes na referida tarefa revelou-se significante no sentido de evitar a dominação dos mais falantes. Inclusive evita a entrada de M3 na apresentação do primeiro grupo que se apresentava:

- 15 F15: Housewife like us. Being a housewife, we couldn't work away, we couldn't because it's impossible for us.
- 16 AA: {Risos}
- 17 F15: Working at home. Working at home, we lose our energy ((...)) tired and don't have ((...)) to administrate any, any or industry or any one business. We can't, we ((...)) so tired. House, housework((...)) to us. {ri}.
- 18 M3: When did you went out for the last time?
- 19 AA: {Risos}
- 20 F15: What?
- 21 M3: When did..[
- 22 P: [Hold, hold, hold, ((...))]
- 23 F4: Why? They don't... [
- 24 P: [They can, you can write down your question. If you want to write down your questions but you cannot interrupt. You go, everybody goes, then you can ask, ok?]
- 25 F5: And, and, and staying in home, we women, éh, how can I say deixar, deixar?
- 26 AA: Left.

Podemos perceber que a intervenção da professora fez com que outras vozes femininas se manifestassem após a entrada de M3 na fala de F15. E ao longo do debate estas vozes continuaram a se manifestar.

Um outro fenômeno observado nas interações mediadas pela professora, ainda em relação às tomadas de turno, diz respeito à estratégia discursiva 'falar pelo outro'.<sup>11</sup> Na aula do dia 1<sup>o</sup>/03/97 (6<sup>o</sup> encontro), o aluno M2 não compreende a pista de contextualização da professora ao

---

<sup>11</sup> Os tipos de alinhamentos e enquadres interacionais criados durante o processo conversacional podem contribuir para a instituição de identidades de gênero e de relações de poder (SCHIFFRIN, 1994). Segundo a autora, um alinhamento, como por exemplo 'falar pelo outro', pode servir como um estratégia discursiva que, diferentemente contextualizada, fornece diferentes significados interacionais.

chamar F2 para a interação e se manifesta. O mesmo acontece na 1ª parte da aula do dia 25/02/97 (4º encontro):

- 68 F7: And I and my family live in Tupaciguara. I have a brother that's married, but her,  
he don't have, he doesn't have, uh, don't have, uh, children, /.../  
69 P: Mhm, ok, all right. Any questions for F7 and M2?  
{Pausa sem fala}  
70 P: No questions?  
71 M3: Are you M2's fiancée?  
72 F7: (What?)  
73 M3: Are you M2's fiancée? ((...)) Are you going to marriage?  
74 M2: We get, we get to marriage next year, next year.  
75 AA: ((...))

A aluna F7 se apresentava e, quando questionada por M3, M2 responde por ela. Esta mesma estratégia ('falar pelo outro) foi um alinhamento utilizado pelo aluno M1 na 5ª parte da aula do dia 04/03/97 (7º encontro):

- 27 M1: Uh, when she decided to ((...)), for the rights, women's rights to be indepedent.  
{Pausa sem fala}  
28 M3: Pardon? {Olha para F15, pois ela disse algo que ele não entendeu.}  
29 M1: Uh, F15 wants to know uh, when uh, Martha Stewart decided to..[

Podemos perceber acima dois casos em que alunos falam pelas alunas. Porém, pudemos também observar o uso da referida estratégia quando um aluno fala pelo outro (3ª parte da aula do dia 25/02/97 - 4º encontro):

- 34 M1: He saw me at the Rondon Pacheco Avenue in a part time job, ok?, Antares.  
35 P: What's Antares?  
36 M3: It's a pub.  
37 M1: It's a pub. A restaurant and a pub. He saw me there and, uh,.

E quando uma aluna fala por outra aluna (5ª parte da aula do dia 1º/03/97 – 6º encontro):

- 34 F15: ((...)) Madona is a, a different person.  
35 P: [Ok.]  
36 F15: [And, uh, how can I say, descuidada, I don't know..  
37 P: Different in what way? Explain what, what you mean when you say she's a different person.  
38 F13: That's because of the movie, not the person Madona.

Esta estratégia contudo, revelou-se mais frequente por parte dos alunos, seja falando pelas alunas como por outros alunos.

Em relação às interrupções,<sup>12</sup> pudemos observar que alunos e alunas interrompem a professora na mesma proporção. Os alunos interrompem as alunas mais do que as alunas a eles. Porém, as alunas interrompem outras alunas com mais frequência do que os alunos interrompem outros alunos. Cabe-nos portanto, analisar a natureza destas interrupções e as consequências das mesmas.

Quando interrompidas tanto por outras alunas quanto por alunos, as alunas tendem mais a perder o turno de fala. Os alunos também perdem seus turnos quando interrompidos por outros alunos ou pelas alunas, porém com uma frequência menor. Eles, inclusive, quando interrompidos pelas alunas, resgatam seus turnos de fala com uma frequência maior.

Momentos de interrupções quando alunas perdem seus turnos quando interrompidas, podem ser ilustrados em vários encontros. Na 3ª parte da aula do dia 06/03/97 (8º encontro), estudantes e professora discutem partes do texto "Hausfrau Liberation":

---

<sup>12</sup> West (1991) define 'sobreposição' como um evento que ocorre na fronteira imediata de uma possível transição de turnos e, para que haja uma redução dos vazios entre os turnos, cada novo locutor tenta começar seu enunciado o mais próximo possível do final do enunciado do locutor que o precede. Assim, na medida em que um locutor arrasta seu enunciado ou acrescenta uma conjunção ou muleta ('né', por exemplo), cria-se um ambiente favorável para a ocorrência de sobreposição de falas. Diferentemente das sobreposições, as interrupções "pressupõem uma certa partilha de direitos entre os locutores no sentido de poderem tomar o turno e terminá-lo antes que o locutor potencial seja autorizado a começar" (p.140). Para West (1991) podem ser consideradas como intrusões mais profundas (em relação às sobreposições) na estrutura do enunciado daquele ou daquela que fala, e ao mesmo tempo, constituem uma violação dos procedimentos que organizam as trocas conversacionais. Neste trabalho foram utilizados os conceitos de interrupção e sobreposição de West (1991).

- 177 P: Mhm, ok, what is the cause of divorce? /.../  
 178 F1: This, because the men don't accept that the woman eh, can work away from home.  
 179 F8: Because the man,  
 180 M2: [They ((...)) more than he ((...)). {M2 quer falar do poder financeiro do homem.}]  
 181 P: Mhm.  
 182 M2: For th-, for they ((...)) eh, mainly when the ((...)) married is the ((...))  
 183 P: Mhm.  
 184 F15: Another, other ((...))

Pudemos perceber que F8, ao ser interrompida por M2, perde seu turno de fala e não volta a se manifestar. A aluna F9 é também interrompida por M3 quando da apresentação de seu grupo na 5ª parte da aula do dia 04/03/97 (7ª encontro):

- 1 F9: We're going to talk about Martha Stewart. She's a woman that works with cook. She teaches how to cook, and how to keep your house well-organized uh, she is intelligent. She, she is a (image) a perfect woman. She has a TV program. She sells a lot of books and uh, make much money. She [((...))]  
 2 M3: [Martha Stewart uh, begun her career with just one book about these how to manage these skills F9 said ok? And in the last year, she earned more than 2 hundred million dollars with her ((...)), ok? Eh, her, the, her books the sell, the sell of her books and her magazines about these subjects: cooking, housekeeping ok? and some more information about eh, how to fix by yourself, by yourself something in the house, ok? And F9 told us that Martha Stewart ((...)) because Martha Stewart ((...)), she represents uh, /.../ So, so we thought, she is, she thinks, she's a image you know..  
 {Pausa sem fala}  
 3 F9: And because of this she is hated ..[  
 4 M3: [Loved, hated,  
 5 F9: [Loved and hated.]

- 6 M3: Yes, because of this she is loved, ok? Someone loves her, ok? But, uh, some, some hate because when the modern woman were, uh, or, are in the a traffic jam, ok, and thinking about how many things she has to manage, how many things she has, she has, eh, they have to do, ok?, and sh-, they remind to, to Martha Stewart, ok? image, they hate her.. did you understand? They hate her. And they prefer hating her then hating her own lives, her own poor lives, ok? A real woman who has to work out, who can't be thin, who can't be beautiful, ok? Who can't make uh, their looking better, ok? And who can't look, look after her husband, their husband and their children, right, but Martha Stewart is a success of marketing, ok? She is really a success.  
{Pausa sem fala}
- 7 M3: {Olha para as colegas e pergunta} Do you have more information ((...)) {Pausa sem fala}
- 8 F14: No.

Pudemos observar que F9 inicia a apresentação de seu grupo, é interrompida duas vezes por M3 que toma o cenário de apresentação do grupo através de dois longos turnos, levando os componentes do mesmo ao silêncio e a admitirem que não tinham mais nada para falar. Portanto, a relação de poder se instaura através da interrupção, assim como pelos longos turnos do aluno. Relatou sozinho toda a fala do grupo, eliminando assim a possibilidade de fala dos outros membros da interação.

Momentos em que alunas foram interrompidas por outras alunas e também perderam seus turnos podem ser ilustrados pela 2ª parte da aula do dia 15/03/97 (12º encontro):

- 497 P: How many people voted for Collor because he was handsome?  
498 AA: {Risos}  
499 P: Or, you don't have an answer? Uh? Do you think many people voted for him because he was handsome?  
500 F5: Yes, a lot of. I, I know a lot of women,  
501 F15: [Not ((...)) because when, when uh, woman or a men talk, for example, Lula ((...)) about work or, they don't speak

polite because they don't uh, because he didn't study the language more correct, because Fernando Collor is more polite and very simpatetic person..

- 502 P: Mhm, ok.  
503 M4: He had a great voice.  
504 P: Mhm. Collor has a great voice?  
505 M4: Yes, ((...))  
506 P: Mhm.  
507 M4: Yes, it's true.  
508 P: Yes?  
509 M1: These woman that voted for Collor are not, are not politically uh, educated.

Esta interrupção, como as já ilustradas, revela uma perda de turno na troca conversacional, assim como a perda de voz no processo interacional. A aluna F5 não resgata seu turno de fala e podemos perceber que os alunos (M1 e M4) passam a realizar as trocas conversacionais com a professora.

Os alunos, como dito anteriormente, também perdem seus turnos, ainda que com menor frequência do que as alunas. Perdem seus turnos para outros alunos, como no caso ocorrido na 5ª parte da aula do dia 04/03/97 (7ª encontro):

- 61 M1: Uh, so she is [((...))]  
62 M3: [She pretends, ((...)) she's hated 'cause uh, ..'cause a, a normal, a real, 'cause a normal, a, a real, 'cause a real modern woman couldn't do that, so when a real modern woman are, is in a traffic jam ok?, so worried about all of the tasks, sh-, she must manage during the day and she, she won't do that cause she is so busy and she reminds to Martha Stewart, she hates Martha Stewart, ok? 'cause Martha Stewart can do that., not can, can in, in (cottages)?  
{Pronuncia a palavra querendo dizer quotes}  
63 P: Quotes.  
64 M3: Quotes, ok? She pretends, sh- she is a, a portrait of a wonderful woman [who can do that].  
65 F13: [((...))]

- 66 M3: But actually Martha Stewart couldn't clean the house, fix the vans, eh, look after the small farm (and) the house, [at the same time,..
- 67 F13: [Paints the wall..
- 68 M3: [Paints the wall, ok?..
- 69 F13: [[[...]]]
- 70 M3: [And she pretends, she sells this /image/, the image of a woman who can do all of this tasks].
- 71 M1: Ok, I, I understand that she presents a, a, a image of a perfect and independent and modern woman.

Pudemos notar que M3 interrompe M1, que perde seu turno, resgatando-o dez turnos depois e utilizando-se de uma estratégia de polidez positiva, afirmando ter compreendido o que M3 argumentava. Concomitantemente, M3 não perde seus turnos de fala para F13, que tenta participar da troca conversacional. Este exemplo revela-se significativo em nosso estudo, pois os três estudantes possuíam uma competência linguística semelhante, enquadram-se dentre os sujeitos mais falantes de nossa população observada e que revelaram no segundo questionário que “falo porque sinto vontade de participar”.

Instâncias em que alunos perdem seus turnos para as alunas foram também observadas, a saber na 2ª parte da aula do dia 15/03/97 (12º encontro):

- 169 P: /.../ So, we are talking about second class citizens, right, /.../ Now, why /.../ do men consider women second class citizens?
- 170 M4: In Brazil?
- 171 P: You, men, be careful because there are a [lot of women in the class..
- 172 F13: [Because they are, because they are[fool.
- 173 M1: [May I speak?]
- 174 AA: {Risos}
- 175 F13: Yes, because many factories and empresas.
- 176 P: Companies, uh, companies.
- 177 F13: Companies prefer woman to work to be a, the boss. I was reading an article because she was, she is, the men are more confie- more...[

- 178 M4: [[[...]]]  
179 F13: Not,,, more, more, she is good to treat the other persons, not so..[  
180 P: [Hard.]  
181 F13: Hard, with th-, like men, and the men are loosing space, and  
now, they think, they want to consider us second class, because  
he didn't realize that we are better than them.  
182 P: Mhm.  
183 F8: I think they consider us, uh, second class, uh, because they,  
they, think, they are more intelligent, more powerful, they  
think, but they aren't.  
184 F13: They aren't.

Pudemos observar que F13 interrompe a professora, mantém seu turno de fala apesar do pedido de M1 (polidez positiva) para falar, assim como mantém seu turno de fala também depois da interrupção feita por M4. Notamos ainda que a postura de F13 leva F8 a se engajar, cooperativamente com F13, na interação. Há de se ressaltar que a questão discutida – porque os homens consideram as mulheres como cidadãs de segunda classe – exigia, naquele instante, um posicionamento feminino da turma. Entretanto, observamos ainda que este posicionamento surgiu de algumas das alunas mais falantes. Nas interações mediadas pela professora não detectamos as alunas menos falantes, cuja participação acontecia quando requisitadas que, quando interrompidas pelos alunos, conseguiram resgatar seus turnos de fala. Isso nos leva a observar que a falta de competência linguística aparece como fator de consentimento para a interrupção.

Sendo assim, através da análise das tomadas de turno e das interrupções ocorridas nas interações mediadas pela professora, pudemos perceber que havia uma preocupação pontual por parte da professora em insistir na participação das alunas, chegando a evidenciar, ainda que implicitamente, seu incômodo pela participação predominante dos alunos.

Em relação às estratégias de polidez positiva e negativa,<sup>13</sup> não

---

<sup>13</sup> Brown e Levinson (1987), considerando os estudos de Goffman (1980) sobre a noção de face, relacionam o mesmo ao princípio da polidez e postulam uma teoria para a estruturação da polidez no discurso, cuja motivação principal está na intenção de preservação da face. Segundo os autores, os participantes durante o processo interacional tendem a agir de forma a preservar tanto a face positiva (desejo de apreciação e de aprovação da imagem própria) quanto a negativa

detectamos diferenças entre alunos e alunas. Ambos utilizaram as referidas estratégias ao longo das trocas conversacionais instauradas em sala de aula. O que observamos, contudo, foi que, estas estratégias diferenciaram-se entre os estudantes mais falantes e os menos falantes. Os menos falantes, ao tentarem preservar seu território e suas faces, quando levados a participar das interações, pronunciavam-se e, geralmente, finalizavam suas falas utilizando o enunciado “That’s all”, ou seja, podemos interpretá-lo como uma forma de conclusão ao que tinha para ser dito. Outra estratégia de polidez negativa comumente utilizada pelos menos falantes era a de abrirem mão de suas falas, seja falando em português ou através de sinais paralinguísticos, assumindo não conseguirem dar continuidade aos seus argumentos. Desta forma não corriam o risco de serem contestados pela professora ou pelo grupo. Como estratégias de polidez positiva, utilizaram de enunciados como “I agree”, “Yes”, “Ok” ou “Sorry” quando cometiam erros ou não conseguiam falar. Estes recursos garantiam-lhes a possibilidade de serem aceitos pelos mais falantes e revelavam sua cooperatividade e solidariedade em sala de aula.

Os mais falantes, por sua vez, tanto alunas como alunos, tentavam preservar seu território individual através de justificativas a seus argumentos utilizando enunciados tais como “It’s my opinion”, “To me”, “I think that...”, “Maybe..”, “I’m not sure, but..”, “I don’t know, but...”, “How can I say..”. Estes recursos linguísticos asseguravam a preservação de seu território individual e pessoal, ou seja, a sua face negativa. As estratégias de polidez positiva mais utilizadas pelos estudantes mais falantes, homens e mulheres, possuíam uma natureza de manifestar pontos de vista em comum através de “I agree with you” ou “As ... said..”, pedir que o colega

---

(preservação do território, da pessoa, de sua liberdade de ação e da liberdade contra a imposição), sendo que as estratégias linguísticas por eles escolhidas estarão vinculadas a fatores sociológicos como: “o poder do ouvinte sobre o falante; a distância social existente entre eles e o grau de imposição envolvido no ato de ameaça à face” (BROWN e LEVINSON, 1987, p.61). Portanto, assumem que a face é constituída de dois desejos básicos dos participantes do processo interacional: terem suas individualidades respeitadas (face negativa) e serem aceitos por um determinado grupo (face positiva). Ao utilizar-se de estratégias de polidez positiva, o falante manifesta seu desejo de ter sua imagem pública aceita pelo grupo, ou seja, a sua face positiva. Da mesma forma deseja ter seu território individual e pessoal preservado, ou seja, a sua face negativa. Para tanto utiliza-se de estratégias de polidez negativa com o objetivo de preservar tanto a sua face negativa quanto a dos outros.

repetisse o que foi dito para que fizessem reformulações de suas falas, ou ainda requisitando espaço para falar através de “May I speak?”, “May I ask a question?”. Outra estratégia de polidez positiva utilizada pelos mais falantes residia no fato de lançarem perguntas às argumentações dos colegas, manifestando assim que o colega era merecedor de sua atenção. Estas estratégias contribuíram para que, em vários momentos do processo interacional, alunos e alunas sustentassem e prologassem a discussão em sala de aula, expandindo a tarefa acadêmica estabelecida pela professora e até mesmo passando a conduzir a conversação sem a mediação da professora, ou seja, um comportamento discursivo ‘task-continuative’.

Na 3ª parte da aula do dia 13/03/97 (11º encontro) no turno 356, a professora lança uma pergunta para a turma acerca da opinião de M1 sobre música sertaneja. O aluno (M1) manifestara não gostar do estilo desta música. A partir deste momento até o turno 434, os estudantes desenvolveram uma discussão conflituosa sobre suas opiniões, sendo que o papel da professora como organizadora da interação conversacional deixou de existir, ou seja, não foi preciso esperar pela intervenção da professora para que diferentes estudantes se posicionassem. Cabe-nos ratificar neste momento que tal comportamento ‘task-continuative’ ocorreu entre os estudantes mais falantes do grupo, a saber, F5, F8, F13, F15, M1, M3 e M4, sendo que no turno 435, a professora interveio pedindo a F2 que se manifestasse e requisitou a participação daqueles que até então não haviam falado. Neste momento tivemos o domínio da fala através do desenvolvimento interacional, quando trocas de turnos entre um número limitado de participantes leva à construção de uma análise mais complexa do assunto discutido. Este domínio pode ser visto como um comportamento ‘task-divergent’, porém pode caracterizar-se como uma divergência que ilustra uma maneira de expressar oposição dentro da sala de aula, constituindo assim, um comportamento ‘task-continuative’.

Ao contrário das estratégias de polidez positiva e negativa, diferenças entre alunos e alunas foram observadas no que diz respeito aos atos de ameaça à face positiva (FTA<sup>14</sup> +) e negativa (FTA-) dos falantes. Nestes aspectos, os alunos revelaram com maior frequência colocar em

---

<sup>14</sup> FTA: Face Threatening Act (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 60). O ato é de ameaça à face positiva (FTA+) quando coloca em risco o desejo do falante de ser aceito pelos membros do grupo no qual está inserido. Por outro lado, o ato é de ameaça à face negativa (FTA-), quando o desejo de não sofrer restrições é violado.

risco o desejo do falante de ser aceito pelos membros do grupo no qual estavam inseridos (FTA+), assim como violar seu desejo de não sofrer imposições (FTA-). Na 1ª parte da aula do dia 25/02/97 (4º encontro) a aluna F6 se apresentava:

- 24 F6: My name's F6. I'm marriage. I have two daug- daughters. I live next... live in Uberlândia, next, eh, Campus ... Educação Física.
- 25 P: Mhm.
- 26 F6: I have two, two brothers .....,
- 27 A: ((...)) noite passada.
- 28 F6: And .....,....., my little daughters, eh, make bir-, uh, faz aniversário, make..
- 29 P: She has a birthday.
- 30 F6: She has a birthday tomorrow.
- 31 P: Mhm, very nice, ok. ....,....
- 32 M1: Hello, excuse me. {M1 chega atrasado}
- 33 P: Hello, come in.
- 34 M1: Excuse me.
- 35 AA: ((...))
- 36 F3: Hi ((...))
- 37 F6: That's all.
- 38 P: That's all? Ok, next, next.
- 39 M3: What do you do ... what's your ..., occupation?
- 40 F6: What do you do? I'm a student, student, I ..., I..., take my daughters school, in, eh, English school, swim, and, .....,....., ai, .....,....., that's all.
- 41 P: That's all? Ok, all right. Ok, next, ok, M2.

A aluna F6 apresentava-se com dificuldade, pois possuía uma competência linguística limitada, revelada pelas longas hesitações em falar e pelo uso da língua materna. Tenta preservar seu território pessoal, isto é, a sua face negativa, através do enunciado “That's all”, ou seja, “Já terminei minha fala.” Entretanto, o aluno M3, não compreendendo a pista de contextualização da referida aluna, viola o desejo dela de não sofrer imposições, perguntando-lhe sobre sua profissão e levando-a a uma posição de constrangimento diante da turma. F6 chega até a usar a interjeição “ai”, o que revela o grau de pressão sofrido por ela, pois ao

mesmo tempo que sofria uma violação, via ameaçado o seu desejo de ser aceita pelo grupo.

Na 2ª parte da aula do dia 15/03/97 (12º encontro), pudemos observar um ato de ameaça à face dos estudantes em geral feito por um aluno:

- 310 P: /.../ what do you think about women who, when they for example, when they get, I'm going to use the example of Margaret Thatcher ok?, and who was, uh, she was harder than men, /.../ What do you think about women like that, women who are more men than men? Do you understand that?
- 311 AA: No, more..
- 312 P: Uh? Who are more men than men?
- 313 F13: Ah! Sei, who are more men than men?
- 314 P: In other [words..
- 315 F5: [More men than men]
- 316 P: [Than men, a woman who is so strong who is more of a man, than men. What do you think? Is this, what is this? Eh,
- 317 M1: [Do you know Margaret Thatcher?]
- 318 AA: Yes! {F8 olha indignada para F13 e falam algo entre si.}

No desejo de tentarem entender a expressão usada pela professora não respondem de imediato à pergunta da mesma, o que levou M1 a pressupor que não conheciam Margaret Thatcher. A pergunta do aluno causou indignação em F8 e F13 que estavam sentadas juntas e pudemos perceber que o restante da turma assustou-se com a pergunta do colega.

As alunas, por sua vez, ainda que com menor frequência, também revelaram colocar em risco o desejo de outros estudantes de serem aceitos pelo grupo, assim como violar seu desejo de não sofrerem imposições. Cumpre salientar que, assim como os alunos, esse fenômeno ocorreu por parte das alunas mais falantes da turma:

- 342 M1: In my opinion, uh, there are music, songs and trash.
- 343 AA: {Risos}
- 344 M1: So, uh, th- uh, some people say, music, I don't think so, uh, uh, ((...)) from uh, Chitãozinho e Choradeira.
- 345 AA: {Risos}

- 346 M1: Zezé que Amarga e Luciano, Leandro e Leonardo and others, [I don't like this.
- 347 F: [Others?
- 348 M1: I think it's trash..]
- 349 F5: [Others,]
- 350 M1: [It's a, commercial music.]
- 351 F13: Uh?
- 352 F5: Others..]
- 353 M1: [But uh, I'm only.. {ri}
- 354 AA: {Risos}
- 355 M1: I'm only ((...)) I'm ((...)) uh, I'm ((...)).
- 356 P: Would you agree with him?
- 357 AA: No.
- 358 F13: We can't just listen to music that say problems ((...)) (too much) samba, pagode...
- 359 AA: {Vários alunos falando ao mesmo tempo}
- 360 F13: To relax...[
- 361 F8: [To relax ((...)) music...
- 362 M1: (I think) ((...)).
- 363 F13: In a /berbecue/? {faz gesto pedindo ajuda da professora}
- 364 P: Barbecue.
- 365 F13: Barbecue, [Caetano Veloso?...
- 366 M1: [Please...]

Neste encontro (11<sup>o</sup> – 3<sup>a</sup> parte da aula do dia 13/03/97), a aluna F13 coloca o desejo de M1 de ser aceito pelo grupo em relação a sua opinião sobre música sertaneja. Contudo, percebemos que os alunos, quando têm suas faces negativa e positiva ameaçadas, tentam salvá-las retomando seus turnos e lutando para preservar seu espaço individual pessoal e individual.

No que concerne aos comportamentos 'task-continuative' instaurados em sala de aula, podemos dizer que nas interações mediadas pela professora, a maioria delas caracterizou-se de contextos de perguntas e respostas feitas por ela, que inseria os estudantes nas discussões, ampliando idéias e temas quando os estudantes revelavam relativo conhecimento de mundo sobre o assunto tratado em sala de aula e, sobretudo, requisitando os menos falantes a adentrarem ao processo interacional, principalmente as alunas menos falantes.

Comportamentos ‘task-divergent’ foram observados quando os mesmos representaram o estabelecimento de poder individual em sala de aula e não promoveram as normas de grupo de cooperação e acomodação para a continuação da tarefa principal. Desta forma, comportamentos que desviaram da busca pela tarefa acadêmica através de comentários derrisórios, tangenciais, perturbadores e localmente direcionados. Estes últimos, desviando a atenção do falante que mantém a fala principal. Exemplos deste comportamento já foram ilustrados anteriormente quando da análise de auto-seleção para falar em sala de aula e que resultaram em silenciamento de algumas vozes, ao mesmo tempo em que denotaram estabelecimento de poder individual de alguns falantes participantes da interação verbal.

Como exemplo de comentários tangenciais, perturbadores e localmente direcionados, podemos apresentar um trecho da 5ª parte da aula do dia 1º/03/97. Nesta parte da aula, estudantes e professora discutiam um artigo sobre a cantora Madona e o tópico ‘homossexualismo’ surgiu durante a discussão. A professora levanta a questão sobre as convenções sociais existentes acerca da relação entre homens e mulheres e tenta levar os estudantes a se posicionarem:

- 95 P: Ok, all right, that is standard conventional belief, ok? Right?  
96 AA: {Risos}  
97 A: ((...))  
98 AA: {Risos}  
99 M3: I, I agree with the lesbians, because woman is so good. They  
[are surely..  
100 P: [Ok, you agree with the lesbians, ok? Do we have a lesbian  
community in, in Uberlândia?

Entendemos que o comentário do aluno M3 revelou-se fora da proposta a ser discutida e uma tentativa de asseverar sua identidade masculina. A professora, percebendo a não pertinência do posicionamento do aluno, interrompe-o utilizando uma estratégia de polidez negativa (‘Do we have’), preservando assim tanto a sua face negativa quanto a dos outros integrantes do processo conversacional.

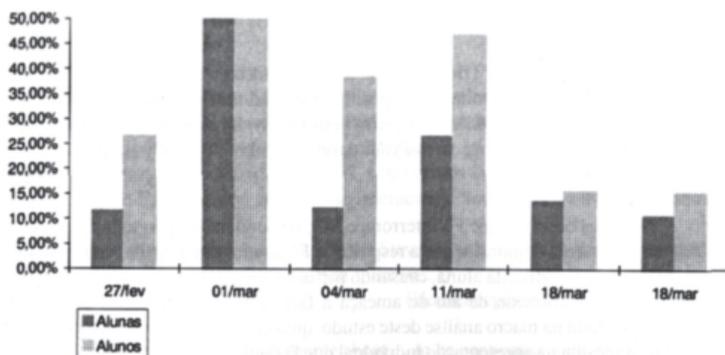
Concluindo a macro-análise de nossa pesquisa, podemos afirmar que as conversações em sala de aula se desenvolveram através de evidências relacionadas à competência linguística dos estudantes, o que definia

inclusive o grau de participação nas interações; de evidências relacionadas ao papel do gênero masculino que se sobrepunha em turnos até porque havia uma permissividade do gênero feminino em relação a essa assimetria. As alunas que tinham competência linguística concorrente ou superior a dos alunos não estavam dispostas a participar do processo interacional. A professora, observando tais evidências, se empenhava em motivar um maior engajamento e uma maior interação por parte das alunas. A natureza das atividades refletiam uma vantagem argumentativa às alunas, que não fizeram uso de tal recurso, permitindo uma sobreposição constante dos argumentos dos alunos. Essas constatações nos levaram à necessidade de uma análise feita em nível micro em que a presença da professora como falante primária, mediando e exercendo o controle dos turnos, desaparece.

## 5.2. Micro Análise dos Dados

Para realizarmos a micro análise de nosso trabalho foram examinadas as partes das aulas em que alunas e alunos realizaram tarefas sem a presença da professora. Estas tarefas dizem respeito a discussões realizadas em duplas ou grupos de três ou mais estudantes acerca de determinados tópicos e preparação de trabalhos a serem apresentados à sala (resumo de textos, entrevistas, debates). Ao analisarmos as interações realizadas em grupos e sem a presença da professora, pudemos observar que os alunos, como nas interações mediadas pela professora, tiveram um percentual maior de turnos (Figura 2) em relação às alunas.

Figura 2 – Micro Análise: Percentual de turnos por estudante nas partes das aulas



Em relação às tomadas de turno, pudemos observar que os alunos passaram a ter, nestas interações, a postura da professora nas interações analisadas em nível macro, ou seja, transformaram-se em falantes primários que exerciam o controle dos turnos, endereçavam enunciados ao grupo, ouviam suas respostas e endereçavam novos enunciados a partir das falas realizadas pelos colegas. Na 2ª parte da aula do dia 27/02/97, M3 inicia o processo interacional do grupo com a pergunta “Who wants to begin?” (turno 1). Os colegas começam a se manifestar e ele sugere:

- 32 M3: So, let's try to make a list..  
33 F: Ok, yes.  
34 AA: ((...))  
35 M3: So, we have youngest, one, ok, you are the youngest, F15.  
36 F15: Yes.  
37 M3: Youngest but with two brothers.  
38 F15: One.  
39 M3: One brother. F6..  
40 F6: Two brothers.  
41 M3: But you are the oldest.  
42 F6: Oldest, yes.  
43 M3: You are the oldest, aren't you?  
44 F6: Yes.

A postura de M3 revela-se portanto como a de organizador do processo conversacional, sendo que os outros participantes respondem suas perguntas e confirmam suas falas.

Após terem discutido acerca de suas posições em suas famílias, M3 surge como iniciador de um novo tópico:

- 75 M3: Since we founded out our common ((...)) we should talk about our feelings, being middle, youngest and oldest.

E dando sequência a esta postura de organizador, lança perguntas:

- 100 M3: Is there something specific or specially you have to do or you have to do being a oldest child?  
101 F6: Old?

- 102 M3: Being...[  
 103 F6: [I don't, I don't have problem be oldest].  
 104 M3: Ok, but is there something specific or special that you have to do or you should do being the oldest one in your family, for example the oldest child, for example, taking care of your parents or taking care of your brothers..  
 {Pausa sem fala}

Podemos observar que F6 interrompe M3, respondendo à pergunta feita por ele. Ao resgatar seu turno, demonstra que a resposta de F6 não foi satisfatória e volta a insistir, ameaçando a face negativa da aluna, causando inclusive um silêncio entre os participantes da interação. Esse contexto de ato de ameaça à face negativa de F6 feita por M3, foi analisada e relatada na macro análise deste estudo, quando o aluno insiste para que F6 fale mais sobre si mesma na apresentação individual que faziam.

O aluno atua também como questionador, aquele que provoca a interação, referendando ou não as falas dos colegas:

- 130 M3: Maybe, I'm not sure, I'm asking you.  
 131 F6: I don't know.  
 132 M3: For example if you are a woman, as your mother..[  
 133 F6: [[[...]]]  
 134 M3: [And you just have brother, males in your family..]  
 135 F6: [Yes.]  
 136 M3: Males ((...)) in the family, maybe you look after more than, than, than your brothers, after your parents ((...)), ok? And you F15, being the youngest one maybe you are spoiled.  
 137 F15: I don't know. ...., because..., uh, my brother oldest, only two years, only two years, old-, he is older...[  
 138 M3: [Older than you.]  
 139 F15: [Than me. So we grow, grow up together and I suppose no, but nowadays, she lives, she as-, she still living with my, my mother and my father and I don't live, with, with they.  
 140 M3: Mhm.  
 141 F15: I suppose he, he is more spoiled than me now. I don't know.  
 142 M3: You are right, because you live alone here.  
 143 F15: Yes.

Os recursos linguísticos “I’m asking you”, “For example”, “Mhm”, “You’re right” denotam a relação de poder instaurada pelo aluno diante do grupo. O aluno também assume a postura de nomear os colegas nesta segunda parte da aula do dia 27/02/97. Ao requisitar F3, entretanto, encontra uma certa oposição, pois a mesma o interrompe, não concordando com o que ele dizia sobre ela:

- 165 M3: Maybe F3 is spoiled, maybe, because..[  
166 F3: [No, no, no].  
167 M3: She’s, she’s the only one woman.  
168 F3: No, no, when I was a child I was spoiled, but now there is nothing more.  
169 M3: Because you are living alone.  
170 F3: Yeah, yeah, for five years.  
171 M3: Away from home.

Contudo, M3 salva sua face argumentando a partir do enunciado de F3, resgatando desta forma seu turno na conversação. Portanto, os estudantes nesta parte analisada ocuparam uma posição de responder às perguntas de M3. Ao analisarmos a interação ocorrida na 4ª parte da aula do dia 04/03/97, observamos que F14, apesar de presente, não se pronunciou e F11 adentrou ao processo interacional apenas no final da discussão:

- 85 F11: In my, in my opinion I think Martha Stewart is uh, ((...)) intelligent, woman because ((...)) woman ((...)) don’t like (((...))  
86 M3: [Housekeeper; ((...)) house chores..]  
87 F11: (((...)) so she teaches (several) people about..., to be economic, and (in my opinion), I think, also, ((...)) we woman can help our /usband/.  
88 M3: Ok, husband.  
89 F11: Husband. {começa a sorrir}  
{Pausa sem fala}

A aluna revela o seu desejo de falar, mesmo sendo interrompida por M3. Resgata seu turno de fala, mas tem sua face positiva ameaçada ao ser corrigida por ele. O fato de não ter pronunciado a palavra “husband” corretamente, faz com que não se sinta aceita pelo grupo e,

consequentemente, se cala. A atitude do aluno causou, inclusive, um silêncio na interação. As alunas F9, F10 e F13 iniciaram a discussão sobre o texto, pois haviam preparado o mesmo para a aula, sendo que através de nossas notas de campo, pudemos observar que M3 não participava, pois estava lendo o texto e preparando-se para a discussão. As alunas F9 e F10 revelaram comportamentos ‘task-continuative’ no sentido de tentar realizar a tarefa proposta. A aluna F9 inicia a interação descrevendo a personagem do texto (turno 1), utiliza-se de estratégias de polidez positiva ao concordar com F10 (turno 5) e levanta pontos a serem discutidos (turno 25). A aluna F10 também utiliza de estratégia de polidez positiva (“I agree with you” – turno 17) ao concordar com o enunciado de F13. Porém, a aluna F13 interrompe F9 e F10 várias vezes, tirando-lhes o turno e direcionando localmente a discussão para suas opiniões pessoais, o que significa um comportamento ‘task-divergent’ no sentido de compromete a participação de F9 e F10.

A partir do momento que M3 termina a leitura do texto, adentra a discussão realizada pelas referidas alunas e as trocas conversacionais passam a ocorrer apenas entre ele e F13 (turno 26 ao 80). Neste contexto, os dois estudantes estabelecem uma luta pelos turnos de fala e, reciprocamente, ameaçam a face positiva e negativa um do outro.

- 34 M3: 'Cause she, she isn't a house slaver, do you understand? [ A house slaver
- 35 F13: [But I think...]
- 36 M3: [Because she work outdoor..
- 37 F13: Outdoor?
- 38 M3: She, she work outdoor, she, she writes books, she has a TV program, she..]
- 39 F13: [But it is in the]
- 40 M3: [[[...]]]
- 41 F13: [It's not real, because her job is...]
- 42 M3: [And she has a Magazine]
- 43 F13: [Ok but it's not real, because..]
- 44 M3: [[[...]]]
- 45 F13: [Wait a minute! {faz um aceno } because, because..]
- 46 M3: [[[...]]finish my ][[[...]]]
- 47 F13: [No, wait a minute, because I ((...)) ok, wait {risos}. /.../

- 63 M3: [Yes, they would like, uh, they would like work outdoor ok?, help with the family costs, ok?, [and..
- 64 F13: [I don't agree, my money is MY MONEY, my husband's money is OUR MONEY.
- 65 M3: Are you married?
- 66 F13: No.  
{Risos}
- 67 M3: ((...)) [you get married, your husband will change you mind.]
- 68 F13: [My money is MY MONEY, my husband's money is OUR MONEY.]
- 69 M3: ((...))
- 70 F13: It's a good idea. Don't you think so?
- 71 M3: I think ((...)) works this, this thought, this thought ((...)) when you marry, you'll see. {pergunta a R: Do you agree with me?}
- 72 R: Ok.

O trecho acima ilustra a luta tanto pela posse da fala quanto pela imposição de idéias. O conflito gerado entre os dois estudantes culmina com M3 recorrendo a minha pessoa para sustentar sua posição. Cumpre salientarmos que o 'ok' direcionado à dupla foi seguido de uma pista de contextualização emitida por mim, quando sinalizei que continuassem a falar sem a minha interferência. O comportamento apresentado por F13 e M3, por um lado, revela-se positivo no sentido de levá-los a construir sentidos dentro de seus diferentes pontos de vista. Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que o contexto competitivo estabelecido caracteriza-se por uma divergência no sentido de ter silenciado as vozes de F9, F10 e F11.

Este mesmo contexto foi observado na 3ª parte da aula do dia 18/03/97, quando os estudantes F3, F6, F10, F14, F13, M2, M3 e M4 formaram um grupo para preparar seus argumentos para o debate sobre a mulher considerada como cidadã de segunda classe. A tarefa do grupo consistia em argumentar que, hoje, as mulheres não mais ocupam esta posição na sociedade. Novamente as trocas conversacionais se concentraram em F13 e M3. As alunas F3, F6 e F14 não participaram do processo interacional e a aluna F10, quando participou, foi interrompida duas vezes por M3. Os alunos M2 e M4 participaram nos momentos de maior conflito entre M3 e F13 através de estratégias de polidez negativa,

ou seja, tentando salvar suas faces e a do grupo como um todo. Da mesma forma, uma tentativa de dar continuidade à tarefa proposta. O trecho abaixo ilustra o comportamento de M2 que, percebendo a divergência causada pelo conflito entre M3 e F13, adentra a conversação, tentando minimizar o contexto instaurado:

57 F13: So, let's stop fighting and work together.

{Pausa sem fala}

58 M2: I, I think this belief eh, ((...)) about the woman /.../

O trecho seguinte ilustra a intervenção do aluno M4, que de forma similar a M2, insere-se no processo para amenizar o conflito gerado naquela instância:

119 F13: If you don't want to defend our arguments, go to other side, ((...)) the other side.

120 M4: Nowadays, the woman represents 58% of uh, psiu, nowadays the women represent 58% of (workmanship) in the world, /.../

Há de se ressaltar, porém, que os conflitos gerados nesta parte aqui analisada, foram instaurados a partir dos comentários derrisórios de M3:

2 M3: How can I support an argument that I really don't believe in?

3 F13: No? But we have to agree with that sentence, we have to..[

28 M3: She committed suicide for their cause, so we can see they didn't have brain.

29 F13: They didn't have but we have. We have brain nowadays, ok?

Em resumo, os comentários feitos pelo aluno foram perturbadores no sentido de terem silenciado as vozes de F3, F6 e F14, que por sua vez, sentiram-se representadas por F13 quando dos ataques de M3. Portanto, não podemos afirmar que, nesta instância de análise, estamos diante de uma organização conversacional em que a dominação masculina esteja presente, tendo em vista os comportamentos 'task-continuative' revelados por M2 e M4. O que podemos apreender é que a variável 'proficiência linguística' atuou, neste momento, como influenciadora no processo interacional.

O mesmo não podemos afirmar nas interações ocorridas na 1ª parte da aula do dia 18/03/97, na 3ª parte do dia 11/03/97 e na 2ª parte da aula do dia 1º/03/97. Na 1ª parte da aula do dia 18/03/97, quando os estudantes F5, F6, F8, F10, M1 e M3 se agruparam para discutir acerca de seus ancestrais, a dominação masculina mostrou-se mais evidente a partir da postura de M1, que interrompe F6 dizendo-lhe como falar, levando-a a se calar, por ter ameaçado sua face positiva:

- 11 F6: Por exemplo, on my father side ((...)) I said on my great, great grandparents' side,...[
- 12 M1: [Eh, you say, you say, you must say on my father side or on my mother side, because you ((...)) of your great grandparents you have uh, more relatives in this level.  
{Pausa sem fala}.

E não deixando a aluna F10 terminar seu turno de fala quando interrompida pelas falas sobrepostas do grupo:

- 76 F13: And your mother?
- 77 F10: My mother side? My grandparents are from Uberlândia. I think [
- 78 AA: [[[...]]]
- 79 M1: ((...)) story about my family, on my father side I have just one, I, I knew something from my, just from my grandmother, ok? But on my father's side about great grandparents I don't know anything. But on my mother side, uh, I knew that my mother had uh, father and mother living together, uh, both of them were farmers, my mother's, mother was working on the, on the farm? Yes, farm worker, ok?, and my great, my grandfather on my mother side was farmer, ok?

Nesta interação, M1 e M3 adotaram a postura de organizadores do processo conversacional, nomeando membros do grupo para falar (M1-turno 58 e M3-turno 67), sendo inclusive requisitados por F5 (turno 8) para confirmação de vocabulário a ser usado e por F13 (turno 46) para confirmação da tarefa a ser realizada. Os dois alunos revelaram um comportamento linguístico similar ao da professora através do uso de 'Ok?', ou seja, 'Do you understand?'

Contudo, a dominação através da interrupção não foi uma característica apenas masculina. Neste contexto de análise, F13 foi a responsável pela maioria das interrupções e, quando as mesmas ocorreram sobre outras alunas, resultou em perda de participação nas trocas conversacionais:

- 20 AA: ((...)) My mother [..  
21 F8: [My mother and my father.]  
22 F13: My mother, my father just my grandparents, not my great grandparents...[  
23 F8: [Ah! My great grandparents ]((...))  
24 F13: [I don't know, just from my mother side ((...)) all the names but my father side no names.  
25 F5: ((...))  
26 F10: Mother side no names?  
27 F13: No. Just grandparents, great grandparents I don't know.  
28 F10: ((...)) I don't know.

Podemos perceber que as duas alunas se interrompem. Contudo, a interrupção de F13 no turno 24 fez com que F8 não resgatasse seu turno novamente. Só o faz no turno 58, quando é chamada por M1, sendo novamente interrompida por F13 e não voltando a falar:

- 58 M1: How about you?  
59 F8: I don't know many things about my family but I have, the side of my mother I have, eh, grandparents, uh, I have grandparents but I don't remember, eh, I don't know the names of my great grandparents, on my mother side, I don't remember, I, I...[  
60 F13: [Because everybody on my mother side called, named, my great grandfather's names ((...)) everybody eh, called, is called Helena and Oscar and my, I don't know great great grandfather, Carlos, everybody, everyone in each family have that name. My brother Carlos. My mother's Maria Helena, my aunt is Helena, everybody is /.../

Os alunos, por sua vez, sofreram interrupções apenas por parte das alunas e de forma geral resgataram seus turnos de fala. Interessante observar

que a aluna F6, quase sempre interrompida por alunos e alunas, interrompe M1 quando está falando de sua família, após ter sido chamada por M3:

- 67 M3: Have you already talked? {Olha para F6}
- 68 F6: I have a mother and father. On my father side, there's here, eh, ((...)) his father is in Uberlândia, eh, on my father side from Uberaba. And, my, I know, conhecer, I know? I know my great grandparents. She's die with 93 old years.
- 69 M1: You know the..[
- 70 F6: [I know my grandparents. She's on, eh, on my mom side, my mother side, sorry. That's all.
- 71 F10: I don't know my great grandparents. On my mother side I have a grandfather, his name's S. My grandmother died. And my father side I know my grand mother. Her name is M. A. I think she's from Uberlândia.

A aluna (F6), por se considerar linguisticamente menos proficiente que os demais membros de grupo, sente-se não autorizada para interromper, chegando a se desculpar pela interrupção como estratégia de polidez positiva e termina seu enunciado com uma estratégia de polidez negativa "That's all", asseverando sua não disponibilidade para continuar falando e tentando salvar sua face negativa.

Finalizamos nossa micro análise através do exame da interação ocorrida entre F13 e M3 na 2ª parte da aula do dia 1º/03/97, quando os dois estudantes deveriam elaborar as perguntas a serem feitas às estrangeiras que visitaram a sala no encontro do dia 08/03/97. Deveriam também, além de preparar as perguntas, realizar uma entrevista um com o outro como forma de 'treinamento'. A relevância da análise deste trecho de aula reside no fato de termos uma aluna e um aluno, que de forma geral, demonstravam possuir competência linguística similar e, concomitantemente, participavam significativamente nas interações em sala de aula.

Como característica das interações anteriormente analisadas, a interação entre M3 e F13 caracterizou-se por inúmeras interrupções e sobreposições de fala de ambas as partes. Portanto, se ficássemos apenas na análise quantitativa das mesmas, poderíamos afirmar que não houve diferença entre os estudantes em relação ao espaço de fala ocupado

por eles. Um exame mais conciso acerca da natureza das interrupções e sobreposições de fala, levou-nos a perceber que, por um lado, a maioria das interrupções de F13 nas falas de M3 caracterizaram-se por possuir uma natureza de ‘confirmar’ a elaboração das perguntas (ela estava escrevendo as perguntas preparadas por eles):

- 16 M3: So, they come [from..  
17 F13: [from, ok, come from. {escreve}  
18 M3: Where [are you come from?  
19 F13: [are you come from? {escreve}

Por outro lado, a natureza das interrupções de M3 nas falas de F13 caracterizaram-se em ‘determinar’ as perguntas a serem elaboradas, assim como decidir as melhores formas lexicais e gramaticais a serem empregadas:

- 11 F13: Where are you come.. coming..  
12 M3: Come, just come from.  
13 F13: Ah, yes, come from. Where are you from it’s best. Where [are you come..  
14 M3: [Yes, or.. I prefer where are you come from ‘cause all of them are foreigners.  
15 F13: Ah..

Esta postura de determinação dos tópicos a serem abordados, do melhor léxico e das melhores formas gramaticais a serem empregadas, foi revelada também fora do contexto de interrupções. Como F13 havia sugerido a elaboração da primeira pergunta (turno 8), M3 sugere a segunda e aceita a sugestão da terceira, feita por F13:

- 20 M3: And.., the second one, the second on-, the second common one is, what do you do?  
21 F13: What do you do? {escreve}  
30 M3: Ok? And what are you doing here? What are you doing here? Ok, and uh, another, another answer I’d like to, to get is..., where, where they are living, where they are living, if they are living with a family.  
31 F13: Ah!, tá.

Este controle interacional exercido pelo aluno baseava-se no fato de já ter trabalhado com entrevistas em alguma companhia:

- 3 M3: Let's, let's record our ((...)) our ((...)) 'cause once I worked in a human research department, the person who look for professionals to the company, ok?
- 4 F13: Ok.
- 5 M3: So I had to do a lot of interviews.

Porém, o controle do aluno se manteve no sentido de ter determinado o fim da preparação das perguntas (turno 109) alegando estar cansado, pois havia trabalhado das cinco da manhã até às duas e meia da tarde. Determina também o início do 'treinamento' das perguntas a serem feitas, ocupando o papel de entrevistado e, conseqüentemente, daquele que ocupa maior espaço de fala na interação. No momento de 'treinarem' as perguntas, ameaça a face de F13 em dois sentidos. No primeiro, questiona o conhecimento dela em relação a uma palavra:

- 242 M3: Yes, it's so important and being in a first world country of course we improve a lot, your résumé, do you know what is it?, résumé?, [currículo.]
- 243 F13: [No, ok, résumé.]

Em segundo lugar, responde a uma pergunta – elaborada em conjunto anteriormente – como se fosse algo não pertinente à tarefa proposta:

- 211 F13: Mhm. Have you ever been in another city in Brazil?
- 212 M3: Of course I have. Well, I've already have, I, I already had been, have been in many, many cities here in Brazil and I love Ribeirão Preto, I enjoy a lot Ribeirão Preto and I think if I have to move to another city, I will love living in Ribeirão Preto and I knew the south five, five years ago, four years ago, and I, I think it's a good place to live too.

Em relação às estratégias de polidez, pudemos perceber que elas funcionaram como reparadoras de alguns atos de ameaça à face dos estudantes. A aluna F13 utilizou-se de alguns recursos linguísticos como

'né?' e 'is it correct?', assim como a repetição dos enunciados de M3 como estratégias de polidez positiva. O aluno M3, por sua vez, utilizou-se de recursos linguísticos tais como 'Maybe', 'I prefer', 'I'd like to' e 'Ok?' para preservar sua imagem negativa. Ao sentir-se ameaçado no controle da interação, já que F13 algumas vezes não concordava com suas sugestões, utilizava-se de tais recursos para preservar seu território individual e manter o poder estabelecido no processo interacional.

Não podemos afirmar contudo, que a participação de F13 tenha sido de completa passividade em relação ao controle exercido por M3. A aluna sugere o conteúdo de algumas perguntas;

8 F13: First where are you come from?

9 M3: Yes.

finaliza a construção de uma pergunta que causou conflito em relação as melhores palavras e construção gramatical a serem empregadas;

166 F13: ((...)) yes. How much will, will this exchange be important in your lives? Do you think this experience are going to make you grow up faster?

167 M3: Yeah!

e adota um alinhamento de discordância ao questionar o uso da palavra 'transcontinental':

142 M3: Transcontinental..

143 F13: Not transcontinental, we are in the same continent.  
{Pausa sem fala}

144 M3: No, it's a transcont-[..

145 F13: [No, America is just one ]continent..

Porém, estes comportamentos não foram suficientes para provocar oposição ao poder estabelecido por M3.

Através da micro análise apresentada pudemos concluir que as estratégias de polidez foram utilizadas apenas para velar o processo de tensão no processo interacional; que a ausência de competência linguística por diversas vezes conduziu a comportamentos 'task-divergent' e que

a marcante predominância do gênero masculino se configura por uma supremacia de código social ideologicamente naturalizado.

## 6. Considerações finais

Nosso estudo nos permite afirmar que analisar a interação masculino e feminino no espaço institucional da sala de aula significa ir além de tratar de mais uma das variáveis sociais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, pois tal análise pode representar uma ampliação de conhecimentos acerca de questões vinculadas às dificuldades encontradas pelos aprendizes em seu processo de aprendizagem e uso real da língua inglesa.

Através das análises dos dados realizadas em níveis macro e micro pudemos depreender que a questão 'gênero' desempenha um papel importante na maneira pela qual os aprendizes estruturam socialmente o processo interacional em sala de aula de conversação em língua inglesa. A partir dos resultados obtidos podemos afirmar que a questão gênero e linguagem desempenha um papel importante na maneira pela qual os aprendizes estruturam socialmente sua situação de aprendizagem (Gas; Varonis, 1986; Sheir; Dupuis, 1987, Pica *et al.*, 1989), assim como seus estilos interacionais na língua-alvo.

Constatamos que alunas e alunos, quando chegam às salas de aula de conversação, revelam possuir interesses diversos e diferentes níveis de preparação e proficiência na língua inglesa. Essas diferenças levam os aprendizes a competirem pelo espaço conversacional e fazem com que as discussões em sala de aula sejam dominadas apenas por poucas vozes. O gênero dos interlocutores, aparece em nossa pesquisa, como uma variável social que contribuiu para uma distribuição desigual nas conversações em sala de aula, pois mesmo com a professora adotando uma posição de inserir as alunas nas atividades conversacionais, a participação masculina sobrepôs a feminina. Poderíamos ainda afirmar que a força dos valores social e ideologicamente adquiridos, as experiências prévias, as imagens que os estudantes fazem de seus interlocutores e o sentimento de falta de conhecimento da língua-alvo reforçaram a assimetria em sala de aula.

Em relação à quantidade relativa de fala, os alunos dominam as interações em sala de aula, confirmando Holmes (1991) que relata a

existência de vários estudos que afirmam que os homens dominam as conversas em conferências, reuniões de comitês, painéis televisivos, e mais significativamente para nossa pesquisa, em salas de aula. E afirma que as evidências nos estudos sobre interação conversacional sugerem que, pelo menos em contextos públicos, os homens tendem a competir pela fala e dominar a conversação. O gênero do professor aparece como outro elemento influenciador em nosso estudo, já que os estudos indicam que a participação de alunos e alunas é geralmente maior em salas ministradas por mulheres do que por homens (Brooks, 1982; Karp; Yoels, 1976). Porém, os estudos também apontam que mesmo quando a participação feminina aumenta, os alunos ainda representam os que falam por mais tempo, possuem turnos mais longos e mais frequentes.

Analisando as falas simultâneas ocorridas nas conversações, podemos concluir que as interrupções configuram-se em um traço organizacional da conversação utilizado pelos dois gêneros. Dessa forma não podemos afirmar que um gênero interrompe ou sobrepõe mais a fala do outro como evidenciam algumas pesquisas (Zimmerman; West, 1975; West, 1991; Maltz; Borker, 1993). Porém, as alunas são mais interrompidas tanto por outras alunas quanto pelos alunos. Significante para nosso estudo é o fato das alunas perderem seus turnos de fala com mais frequência quando interrompidas pelos alunos. Nesse sentido a interrupção masculina constitui uma forma de controle da interação (West, 1991; Fairclough, 1995). Os alunos, por sua vez, sofrem mais interrupções das alunas do que de outros alunos, e geralmente resgatam o turno de fala perdido pela interrupção, o que confirma Coulthard (1991) que afirma que os homens frequentemente violam o direito das mulheres de falar, o que não fazem com outros homens.

A perda de turno de fala das alunas causada pela interrupção, assim como sua maior participação em atividades pré-determinadas e quando solicitadas, confirmam as diferenças estabelecidas por Maltz e Borker (1993) que sugerem que as mulheres têm tendência a fazer mais perguntas, falam mais quando respondem e usam o silêncio como protesto ao serem interrompidas.

A quantidade da fala, a autoseleção para falar nas interações realizadas com a professora e a posição adotada pelos alunos como falantes primários e mediadores das interações realizadas em grupos, faz revelar um perfil masculino detentor do poder e do controle em sala de aula.

Em relação às estratégias de polidez positiva e negativa, assim como os atos de ameaça às faces negativa e positiva, podemos afirmar que as mesmas revelaram englobar também relações sociais e de poder. As estratégias de polidez positiva e negativa foram utilizadas por alunos e alunas como reparadoras de atos de ameaça à face (Brown e Levinson, 1987) e, concomitantemente, para velar o processo de tensão no processo interacional. Os atos de ameaça à face, uma característica basicamente masculina em nossa pesquisa, aos serem usadas, contribuíram, como outros aspectos já mencionados, para marcar a predominância do gênero masculino.

Ao utilizarmos os comportamentos discursivos ‘task-continuative’ e ‘task-divergent’ para analisarmos ‘como’ as trocas conversacionais ocorreram em sala de aula, podemos afirmar, como Bergvall e Remlinger (1996), que os papéis tradicionais atribuídos aos gêneros tornaram-se mais evidentes, sendo os alunos os que revelaram mais autonomia e resistência aos outros participantes da interação em sala de aula. Não podemos, entretanto, caracterizar as alunas como ‘task-continuative’ e os alunos como ‘task-divergent’, pois pudemos depreender que esses comportamentos não foram distribuídos exclusivamente pela variável ‘gênero’ dos estudantes. A competência linguística aparece, em vários momentos da análise, estreitamente ligada aos comportamentos discursivos mencionados. Entretanto, mesmo as alunas com competência linguística concorrente ou superior a dos alunos, não foram capazes de provocar oposição aos turnos dos alunos. Portanto, embora o gênero não fosse a única variável evidente, não deixou de influenciar a forma na qual os estudantes estabeleceram sua participação em sala de aula, ora engajando-se, ora calando-se no desenvolver do processo interacional.

O desempenho da professora em motivar um maior engajamento e uma maior interação por parte das alunas não evitou a sobreposição constante dos argumentos dos alunos. Nesse sentido, as alunas, não utilizando das pistas de contextualização da professora, permitiram uma assimetria tanto em termos de quantidade de fala quanto em nível argumentativo, já que a natureza de algumas atividades refletia uma vantagem argumentativa a elas.

O fato de alguns estudantes terem pontuado na entrevista final o hiato existente entre a disciplina ‘Conversação’ e as disciplinas ‘Língua Inglesa’ leva-nos a refletir, até que ponto, professores e professoras propiciam aos aprendizes experiências de aprendizado na língua inglesa

que os levem a usar a língua-alvo para comunicação real sobre assuntos de seu interesse dentro e fora dos eventos pedagógicos de sala de aula (Bloor, 1991). Pudemos depreender, através da observação feita por alguns estudantes, que os mesmos se sentem preparados para responder perguntas ao professor, mas não são capazes de iniciar e administrar uma conversa eles próprios.

As conclusões obtidas em nosso estudo não nos levam a sugerir que as alunas devam adotar as estratégias dos alunos para se tornarem mais participativas em sala de aula, nem tampouco que alunas e alunos aprendam a aceitar e apreciar as diferenças que os dividem. Nossa reflexão reside no fato de como lidar com os diferentes estilos interacionais de alunas e alunos e, dentro dessas diferenças, levá-los a desenvolverem uma conversação ativa e construtiva dentro de sala de aula. Desta forma, estaremos contribuindo para a criação de práticas discursivas mais libertadoras e para a instauração de um processo interacional em sala de aula em que as vozes presentes possam ser ouvidas.

As implicações de nosso estudo para a área de ensino e aprendizagem de língua inglesa residem no fato de que, ao examinarmos os estilos interacionais de alunos e alunas, podemos minimizar as assimetrias em sala de aula ao perceber quais são os estudantes que se engajam de forma cooperativa, como bons ouvintes que criam um ambiente confortável para seus interlocutores e quais são os que se engajam de forma a competir pelo espaço conversacional e pela manutenção e controle do mesmo.

Para a Linguística Aplicada ao Ensino de LE, a relevância em estudar as relações existentes entre gênero e linguagem residiria no fato de que, a partir do momento que pesquisamos as formas pragmáticas, sócio-linguísticas, discursivas e interacionais da LE adquiridas e usadas pelos aprendizes – no nosso caso, no espaço de sala de aula de conversação em língua inglesa – estaremos vislumbrando a possibilidade de realizarmos uma pedagogia mais libertadora (Freire, 1983) e que leve os aprendizes a um papel mais ativo em suas práticas conversacionais em LE.

A análise do processo interacional em sala de aula de conversação em língua inglesa leva-nos a afirmar a existência de uma tensão entre os gêneros assim como entre os estudantes mais e menos proficientes. Porém, diluído nessa tensão permanece subjacente o poder do gênero masculino, social e historicamente consolidado nas sociedades com base patriarcal. Permanece também a organização interacional entre os gêneros como um

reflexo de relações sociais que ainda, entre homens e mulheres, continua em um patamar de algumas desigualdades.

Nesse sentido, tomamos o ponto de vista de Rocha-Coutinho (1994) que afirma que:

Embora importantes transformações políticas, econômicas e sociais tenham ocorrido, não podemos, no entanto, superestimar a profundidade destas mudanças, nem tampouco acreditar que as desigualdades entre homens e mulheres tenham sido erradicadas. A verdade é, de fato, bem mais complexa e muito trabalho nos âmbitos teórico e prático necessita ser levado adiante (p.13).

Concluindo, podemos sugerir que mais pesquisas sobre a interação entre alunas e alunos em contexto de aula se realizem, no sentido de repensarmos a influência da variável 'gênero' no processo de ensino e aprendizagem de LE.

## Referências

AEBISCHER, V.; FOREL, C. (orgs.). *Fala masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. *Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, p.7-14, 1991.

BERGVALL, V. L. Joining in academic conversation: gender, power, and the apportionment of turns at talk. *Studies in the Linguistic Sciences*, v.25, n.1, 105-129, 1995.

BERGVALL, V. L.; REMLINGER, K. A. Reproduction, resistance and gender in educational discourse: The role of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, London, Thousand Oaks and New Delhi, Sage Publications, v.7, n.4, p.453-479, 1996.

BLOOR, M. The role of informal interaction in teaching English to young learners. In: BRUMFIT, Christopher; MOON, Jayne; TONGUE, Ray (eds.). *Teaching English to children*. London: Collins ELT, 1991.

BROOKS, V. R. Sex differences in student dominance behavior in female and male professors' classrooms. *Sex Roles*, v.8, p.683-690, 1982.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAVALCANTI, M. G. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.7, p.5-12, 1986.

COULTHARD, M. *Linguagem e sexo*. São Paulo: Ática, 1991.

- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1995.
- FREED, A. F. Language and gender. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, v.15, p.3-32, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GAS, S. M.; VARONIS, E. M. Sex differences in nonnative speaker-nonnative speaker interactions. In: DAY, R. R. (ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1986, p.327-351.
- GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Tradução de J. Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.76-114.
- GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. *A interação masculino e feminino em contexto universitário de aula de conversação em língua estrangeira (inglês)*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 1998.
- \_\_\_\_\_. A contribuição dos estudos sobre ‘gênero e linguagem’ no processo de ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. In: FREITAS, A. C. de; GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (orgs.). *Língua e Literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HIRSCHMAN, L. Female-male differences in conversational interaction. *Language in Society*, v.23, p.427-442, 1994. Artigo de 1973.
- HOLMES, J. State of the art: language and gender. *Language Teaching*, v.24, p.207-220, 1991.
- \_\_\_\_\_. Sex differences and language use in the ESL classroom. In: DAS, B. K. (ed.). *Communication and learning in the classroom community*, Singapore, SEAMEO Regional Language Centre, v.5, n.36, 1987.
- INDIANI de Oliveira, M. T. *Sexo – uma variável produtiva*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ – Projeto NURC, 1995, v.4.
- KARP, D. A.; YOELS, W. C. The college classroom: some observations on the meanings of student participation. *Sociology and Social Research*, v.60, p.421-439, 1976.
- LAKOFF, R. *Language and women's place*. New York: Harper and Row, 1975.
- LAMPERT, M. D.; ERVIN-TRIPP, S. M. Structured coding for the study of language and social interaction. In: EDWARDS, J. A.; LAMPERT, M. D. (eds.). *Talking data: transcription and coding in discourse research*. Hillsdale, New Jersey: Hove and London, 1992.

- MAGALHÃES, M. I. S. A Critical Discourse Analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, v.25, p.183-197, 1995.
- MALTZ, D. N.; BORKER, R. A. A cultural approach to male-female miscommunication. In: GUMPERZ, J. J. (ed.). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MOITA Lopes, L. P. da. Interação em sala de aula de língua estrangeira. In: *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PICA, T.; HOLLIDAY, L.; MORGENTHALER, L. Comprehensible outputs as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, v.11, p.63-90, 1989.
- ROCHA-Coutinho, M. L. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, v.50, p.696-735, 1974.
- SANTOS, J. B. C. dos. *A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático*. 1993. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, 1993.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987a.
- SHEIR, A. A.; DUPUIS, M. M. Developing procedures for assessing the perception and production of English sentence patterns by prospective teachers of English. *Journal of Educational Research*, v.81, p.103-109, 1987.
- TANNEN, D. Interpreting interruption in Discourse. In: \_\_\_\_\_. *Gender and Discourse..* New York: Oxford University Press, 1994, p.53-83.
- \_\_\_\_\_. *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- VAN LIER, L. Foreign language teaching in China: problems and perspectives. *Canadian and International Education*, v.16, n.1, p.48-61, 1988.
- WEST, C. Estratégias de conversação. In: AEBISCHER, V.; FOREL, C. (orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991, p.139-170.
- ZIMMERMAN, D. H.; WEST, C. Sex roles interruptions and silence in conversation. In: THORNE, B.; HENLEY, N. (eds.). *Language and sex: difference and dominance..* Rowley, Mass.: Newsbury House, 1975.

# ORDENAÇÃO DE ADVÉRBIOS QUALITATIVOS: REFLEXÕES SOBRE A UNIDIRECIONALIDADE NA GRAMATICALIZAÇÃO

Mario Eduardo Martelotta

## 1. Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da hipótese da unidirecionalidade associada à teoria da gramaticalização, que tem como base uma análise da ordenação do advérbio qualitativo *mal* e dos advérbios qualitativos terminados em *-mente*<sup>1</sup> na fase arcaica da língua portuguesa. O motivo de trabalhar especificamente com essas duas formas linguísticas relativamente distintas está no fato de que uma análise diacrônica demonstra que, no conjunto de seus usos, ocorreram mudanças em termos de sua colocação na sentença que estão relacionadas a processos unidirecionais de gramaticalização.

Tento demonstrar que, embora os usos desses advérbios na fase arcaica do português, apresentassem basicamente a mesma estrutura polissêmica que se vê no português contemporâneo, usos novos e mais gramaticalizados surgiram e usos antigos e menos gramaticalizados desaparecem. Acrescento que as tendências gerais de colocação dos advérbios em estudo no português atual mudaram em relação à fase arcaica em função da gramaticalização desses elementos, o que constitui um argumento em favor da hipótese da unidirecionalidade.

Os exemplos da fase arcaica do português são provenientes de um levantamento feito nos textos *Bíblia Medieval Portuguesa*, organizado por Silva Neto (1958), *Livro das aves*, de Rossi *et alii* (1965), *Livros dos conselhos de El-Rei D. Duarte*, transcrição de Dias (1982), *O Orto do Esposo*, de Maller (1956) e Registros médicos de Bastos (1993). Sempre que foi necessário recorrer ao português contemporâneo, utilizei exemplos da parte escrita do *corpus* Discurso & Gramática (D&G).

---

<sup>1</sup> Trabalhar com qualitativos em *-mente* implica levar em conta os valores modalizadores que compõem a polissemia desses elementos, assim como analisar os usos do qualitativo *mal* significa observar seus valores argumentativos.

## 2. Unidirecionalidade e gramaticalização

Desde o início da década de noventa, vem predominando uma visão da gramaticalização como um processo unidirecional. De acordo com essa visão, itens lexicais ou construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais, indo do léxico (posição livre no discurso) à gramática (posição mais fixa e mais dependente), sendo que usos novos se desenvolvem a partir de extensões de usos já existentes, cumprindo trajetórias que se manifestam, sincronicamente, como redes polissêmicas e, diacronicamente, como caminhos de mudança. Dentro dessa visão unidirecional e sucessiva do processo, os elementos mais gramaticais são normalmente apontados como extensões de usos dos elementos linguísticos, que assumem valor mais abstrato, na medida em que passam a refletir o matiz argumentativo que o falante quer dar ao seu enunciado.

Alguns autores, como Campbell e Janda (2001), criticam não só a visão da gramaticalização como uma teoria, mas sobretudo a proposta da unidirecionalidade, argumentando que há um grande número de contra-exemplos, ou seja, casos em que elementos gramaticais passam a assumir valores lexicais. Para os autores, já que gramaticalização é um processo definido como uma passagem do léxico para a gramática, excluindo qualquer possibilidade contrária, a unidirecionalidade funciona não como uma hipótese empírica que possa ser testada, mas como um artefato da própria definição.

Concordo com a proposta dos autores supracitados, no sentido de que gramaticalização não é uma teoria. Mas acho que não se pode perder de vista que se trata de um processo de características extremamente regulares, que leva elementos de natureza específica a assumirem funções gramaticais, através de mecanismos de base metafórica e metonímica também bastante regulares. Em outras palavras, a gramaticalização é uma consequência da atuação de processos específicos de base cognitiva e comunicativa que tendem a levar vocábulos ou expressões inteiras a ir perdendo estrutura fonética e referencialidade, para assumir *status* de clítico e funções gramaticais, ou, de um modo geral, valores relacionados à organização interna do texto.

É claro que, do mesmo modo que mudança fonética, por definição, implica mudança de sons, gramaticalização só pode ser unidirecional, no sentido de partir do léxico para a gramática, já que o contrário não

seria um caso de gramaticalização. Isso não significa que não haja o processo contrário – e Campbell e Janda (2001), entre outros, fizeram um levantamento exaustivo de exemplos da gramática para o léxico – mas trata-se de casos diferentes de mudança, que se dão por motivações diferentes e, muitas vezes, por processos diferentes e em elementos de natureza diferente.

No português, pode-se apontar, como exemplo, os casos de abreviações como *micro* (de *microcomputador*), *penta* (de *pentacampeonato*) e tantos outros, em que o elemento prefixal assume valor de vocábulo. Aceito que se chamem casos como esses de desgramaticalização, mas não sei se constituem, na realidade, contra-exemplos de gramaticalização, já que, nesses casos, forças diferentes das que atuam nos processos de gramaticalização levaram a um resultado oposto ao da gramaticalização. Pode-se postular que essas ocorrências são conseqüentes da atuação de mecanismos de economia linguística, o que não ocorre na gramaticalização, em que a perda fonética está associada à frequência do elemento na língua e não propriamente à economia.

Outra crítica que tem sido feita à noção de unidirecionalidade, e que me parece mais interessante, pode ser encontrada em trabalhos como os de Votre (1999) e Ferreira (2000; 2001). Esses autores, ao estudarem a relação entre a polissemia de determinados verbos e suas características sintáticas, perceberam que não houve mudança no que se refere a esse fenômeno, desde o latim. Isso significa que a unidirecionalidade relacionada ao desenvolvimento de um sentido novo a partir de um uso anterior, como prevê a teoria da gramaticalização, não pode ser constatada historicamente.

Votre (1999) chega a propor uma revisão das hipóteses clássicas de unidirecionalidade na mudança semântica e sintática que caracteriza os processos de gramaticalização e formula um *princípio de extensão imagética instantânea*, segundo o qual

... a faculdade metafórica da linguagem opera de modo instantâneo, no sentido de que todas as virtualidades e potencialidades se tornam disponíveis na mente das pessoas, que interagem na comunidade discursiva, ancoradas no contexto situacional de cada interação.

Nesse ponto, fica claro que duas visões distintas de mudança estão delineadas. Uma, relacionada à noção de *unidirecionalidade*, focaliza a

evolução linear e sucessiva – e unidirecional – dos elementos linguísticos, de modo que o valor novo implica sempre a existência de um valor anterior (um evolui do outro com o desenvolver da trajetória). Outra, associada à noção de extensão *imagética instantânea*, prevê que os sentidos que compõem a polissemia dos elementos linguísticos estão, de algum modo, previstos uns nos outros, de maneira que não apresentam propriamente uma trajetória linear.

Seriam essas duas propostas incompatíveis como, à primeira vista, parece ou elas poderiam ser vistas como forças complementares que atuam sobre o sistema linguístico, fazendo com que determinados aspectos mudem e outros não? Esse é um problema que o estudioso da mudança linguística tem de tentar resolver e uma possível saída é observar a natureza das relações polissêmicas e o seu comportamento com o passar do tempo.

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca dessas propostas, tentando demonstrar que, no que se refere a mudanças envolvendo gramaticalização, há argumentos em favor da unidirecionalidade. Ou mais especificamente, esse trabalho apresenta algumas ponderações no sentido de que é possível considerar, pelo menos no que se refere ao surgimento de elementos gramaticais, que a polissemia dos elementos, embora apresente uma enorme regularidade em sincronias diferentes, tende a mudar com o tempo.

### 3. Ordenação de advérbios e unidirecionalidade

São muitos os trabalhos em língua portuguesa que apresentam processos de gramaticalização envolvendo advérbios, demonstrando a regularidade da sua atuação. Martelotta (1994), Martelotta, Votre e Cezário (1996) e Votre e Martelotta (1998) apresentam muitos casos de gramaticalização espaço > (tempo) > texto, em que advérbios espaciais possuem, em sua polissemia, valores temporais e argumentativos. Silva e Silva (2001) apresenta casos de trajetória modo > texto, propondo que o advérbio qualitativo mal pode também desempenhar funções típicas de conectivo. Traugott (1995) e Tarbor e Traugott (1998) propõem uma passagem de advérbios internos à cláusula para marcadores discursivos.

Os casos que nos interessam especialmente aqui são os de alguns advérbios qualitativos, cuja mudança semântica parece estar associada a uma

alteração em suas tendências de colocação: *mal* e alguns advérbios em *-mente*. Esse interesse se explica pelo fato de a mudança de colocação, como se verá adiante, poder ser vista como um argumento em favor da unidirecionalidade.

### 3.1 Advérbios qualitativos

Estou aqui utilizando, a exemplo de Ilari *et alii* (1996), o termo *advérbio qualitativo* para designar o que é tradicionalmente conhecido como advérbio de modo. Trata-se de elementos de caráter predicativo que, paralelamente à construção com substantivo, a que atribuem qualidade (comida *boa*), modificam o sentido dos elementos a que se referem: comer *bem*, *maravilhosamente* bem. Entre esses advérbios encontram-se *bem*, *mal*, *assim*, alguns elementos formados pelo sufixo *-mente*, entre outros.

#### 3.1.1 O advérbio *mal*

Uma análise histórica do elemento linguístico *mal* demonstra que a polissemia que caracteriza seus usos apresenta uma grande regularidade: desde o latim, encontram-se seus usos como substantivo (o *mal*), como adjetivo (*mau*), como advérbio (cantar *mal*) e como prefixo (*mal*cheiroso).

Entretanto, focalizando os usos de *mal* com valor de advérbio, percebe-se que suas tendências de ordenação mudaram com o tempo. Esses advérbios, como os qualitativos em geral, parecem poder se colocar, no português arcaico, não apenas depois do verbo, como é normal atualmente, mas também antes do verbo, aparecendo, inclusive, entre o sujeito e o verbo:

- (1) ... que o apostolo São Paulo diz aos preegadores maaos naquel logo em que diz (e): por que ensinas em ta pregaçõ que nõ furte pois tu furtar queres? E assi lhi pode dizer cada huu: porque preegas aos outros que vivã *be* pois tu *mal* viver queres? (Livro das aves).

Esse exemplo ilustra uma dupla possibilidade de colocação que se aplica aos qualitativos *be* e *mal* no português arcaico: antes e depois do verbo. Tudo indica, portanto, que havia uma situação de variação no que diz respeito à colocação desses tipos de advérbios, que desapareceu na fase contemporânea.

Não se pode descartar a hipótese de que essa mudança esteja relacionada a uma tendência mais geral de ordenação vocabular característica do português arcaico, que apresentava uma grande mobilidade (Pádua, 1960; Ribeiro, 1995; Mattos e Silva, 1989). Acredito, entretanto, que, ao lado desses dados de ordem estrutural, atuam fatores pragmático-discursivos. Nesse sentido, levando em conta a mudança por gramaticalização, pode-se observar que, com o desenvolvimento desse processo, novos usos surgem, especializando-se em posições específicas. É o caso, por exemplo de *mal*, que, via gramaticalização, passou a assumir valores de restrição ou negação (ex. 2) e de conectivo temporal (ex. 3), indo para o início da cláusula. Com isso, provavelmente, para evitar problemas de sentido, o advérbio qualitativo *mal* passou a restringir-se à posição pós-verbal.

(2) Um conhecido meu foi jantar na casa da noiva, era o primeiro jantar com a família toda reunida, foi servido bife, sendo que o Ricardo não gostava muito de carne e ainda por cima o bife estava duro, que *mal* dava para partir. (D&G)

(3) *Mal* saí de casa, começou a chover. (D&G)

Com esse processo, a variação no que diz respeito à colocação do advérbio começou a desaparecer, já que parece estabelecer-se uma espécie de distribuição complementar entre funções distintas do elemento. Pesquisas de cunho histórico, como a de Silva e Silva (2001), sugerem a inexistência no português arcaico desses usos de *mal*, exemplificados em (2) e (3), o que, provavelmente, abria caminho para a variação na colocação desse elemento com função de advérbio, que se verifica nesta fase da evolução da nossa língua.<sup>2</sup>

Os dados analisados por Silva e Silva (2001) sugerem que, embora a polissemia do elemento *mal* presente, desde o latim, uma regularidade

---

<sup>2</sup> A pesquisa de Silva e Silva (2001) não registrou, no português arcaico, os usos mais gramaticalizados de *mal* que encontramos hoje. É claro que isso não significa necessariamente que esses usos não existiam naquela época, mas certamente a grande quantidade de dados arcaicos analisados em tipos bastante distintos de textos sugere, pelo menos, uma baixíssima probabilidade de ocorrência dessa função, que não é característica do português atual. Esse fato, em si, já aponta para uma mudança.

impressionante, algo mudou na medida em que novos usos surgiram. E o que é mais importante, esses usos novos – surgidos provavelmente a partir do século XVIII – possuem valor mais gramatical, o que ratifica a hipótese da unidirecionalidade.

### 3.1.2 Advérbios em -mente

De acordo com Machado (1997) os advérbios em *-mente* são consequentes da união de um adjetivo com o elemento proveniente do latim *mente*, para indicar estado de espírito, como *obstinata mente*. Inicialmente aparecia com frequência nos testamentos, depois passou a ser empregado em sentido mais geral, como em *bona mente, mala mente* e, mais tarde, talvez já depois de terminado o período do latim vulgar, usou-se com alguns adjetivos que podiam formar advérbios de modo, como em *longa mente, sola mente*.

Pereira (1935, p.184) ratifica essa informação ao propor que o latim formava advérbios a partir de adjetivos acrescentando as desinências *-e, -er e -iter*, além de dar valor adverbial a certos adjetivos no acusativo e no ablativo: *multum* = muito, *paucum* = pouco, *raro* = raramente, *subito* = subitamente. Entretanto, afirma o autor, um processo novo desenvolveu-se em português e nas outras línguas românicas na formação do advérbio de modo: aglutinar o substantivo feminino *mente* (do latim *mentem* = maneira, intenção) aos adjetivos, que, com isso passam à forma feminina: *justamente, honradamente, etc.* Serviram de tipo a essa formação locuções adverbiais latinas, como *bona mente* (= de boa mente), *intrepida mente respondeo* (= com intrépida mente).

No português arcaico, empregou-se já como um único vocábulo, conforme se vê no exemplo abaixo:

- (4) A uestidura molle *legeiramente* faz dilycado o corpo riio. (Orto do Esposo)

Entretanto, ainda se vê, embora mais raramente, aquilo que parece ser um resquício da estrutura original no exemplo (5), em que os elementos ocorrem ligados, mas com a presença da preposição *de*, que se vê no exemplo anterior.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Os exemplos (5) e (6) sugerem uma relação com a expressão latina *bona mente*.

- (5) Muito alto e muy poderoso senhor se o caso tal fora que eu poderia hyr sem alguu grande meu dano eu fora muyto de *boamente...* (Livros dos conselhos de El-Rei D. Duarte)

São também interessantes casos como os dos exemplos (6) e (7), em que os elementos constituintes aparecem separados:

- (6) E o husureyro lhe disse que as duas cousas pymeiras faria *de boa mente* mas a IIIra nõ podia fazer... (Orto do esposo)
- (7) E porem diz Salomõ: Bem aueturado he o home que sempre he temeroso, mas aquelle que he *de dura mete* – s. qual he o atreuudo e ardido – quayra e mal. (Orto do esposo)

Isso também pode ser visto como um resquício da construção original em que os elementos eram separados, embora não possamos esquecer que dependendo da edição palavras poderiam vir juntas ou não, já que, nos manuscrito, não era rara a união, ou separação entre vocábulos para se justificar a mancha gráfica na página.

Aliás, é interessante que o termo *mente*, como elemento lexical com valor de inteligência, razão, atenção, já era empregado no português arcaico. É o que se vê quando é empregado no plural, compondo a expressão *meter*, *teer* ou *parar mentes a* ou *em*, que significa *reparar observar*, *prestar atenção a*:

- (8) E certamete, se o home *parasse* be *metes* queyrando he o mal que [he] cõjuto aa nobreza carnal, nõ curarya della ne sse gloriaria e ella. (Livros dos conselhos de El-Rei D. Duarte)

Todo esse processo envolvendo a formação dos advérbios em *-mente* sugere uma trajetória de mudança linear e sucessiva, iniciada no latim, em que uma formação mais casual e mais característica de adjetivos mais específicos passa a ter sua produtividade estendida a outros tipos de adjetivos, acarretando, assim, um aumento de frequência que justifica a gramaticalização.

Mas há ainda determinados aspectos do uso de alguns advérbios em *-mente* que são interessantes para uma análise da gramaticalização. É o que propõem Traugott (1995) e Tarbor e Traugott (1998). Esses autores

repensam a noção de unidirecionalidade, com o objetivo de englobar alguns usos de marcadores discursivos que não podem ser explicados pela teoria da gramaticalização, tal como apresentada nas primeiras propostas do início da década de 1990.

Os autores argumentam que, nos fenômenos de natureza gramatical, deve-se incluir os aspectos pragmáticos, propondo como relevantes para a gramaticalização os fenômenos referentes à *de-categorização*, à *redução fonética* e ao *aumento da função pragmática*, que são característicos dos marcadores discursivos. Além disso, propõe que características como *diminuição de escopo*, *perda de obrigatoriedade e liberdade sintática* não sejam consideradas salientes para gramaticalização. Com isso, o desenvolvimento dos marcadores discursivos, elementos de relativa liberdade sintática que deixam de funcionar no nível sintático para ter seu escopo ampliado ao nível do discurso, podem ter seus usos explicados pela trajetória de gramaticalização *advérbio interno* à *cláusula > advérbio sentencial > marcador discursivo*.

Essa trajetória caracteriza alguns advérbios do inglês, entre eles, *in fact*, que contém *fact* (originalmente *ação*), que é etimologicamente um termo latino, e *indeed* de *in dede*, que contém, *dede*, nome (valor lexical), que significa *ação, ato*. Ambos derivam do particípio passado de um verbo que significa *fazer*, ocorrem em construção preposicional, têm sentido metatextual e epistêmico concernente a factualidade e certeza e ambos se tornam marcadores discursivos.

Valor semântico semelhante apresentam elementos adverbiais portugueses como *de fato*, *com certeza* e formações em *-mente*, como *certamente*, *verdadeiramente*, *praticamente*, *seguramente*, *obviamente*, *realmente*, entre outros. É interessante, nesses casos, observar os valores de alguns desses elementos no português arcaico, e perceber que muitos deles apresentavam então usos como advérbio interno à cláusula (com valor qualitativo) que não existem mais no português atual. É o que se pode ver nos exemplos abaixo envolvendo usos qualitativos de *seguramente*:

- (9) ... façase sangria da vea que responde à segunda postema, tendo resguardo a que a virtude está mais fraca, E que de rezão ha de estar tirada a mayor parte do enchimento. E para que mais *seguramente* se possa fazer a sangria, por rezão da segunda postema donde está dito... (Registros Médicos)

- (10) Entre as outras cousas em a fisica mais louuadas, E q mais *seguramente* se pode tomar em a quantidade que quiserem, E com ser mezinha he mājjar, he hua mistura de figos passados, E nozes, folhas de arruda, com hum piqueno de sal... (Registros Médicos)

Nesses casos, *seguramente* funciona como advérbio modificador do verbo, com valor qualitativo, apresentando sentido semelhante a *fazer a sangria com segurança ou com tranquilidade* ou *tomar com segurança ou com tranquilidade*. Esse uso não é mais comum no português atual, já que os falantes atuais parecem empregar preferivelmente seu valor de modalizador, que não foi encontrado nos textos arcaicos observados.

Algo semelhante ocorre com *certamente*, como se pode ver abaixo:

- (11) E muitas vezes a ciguidade dos olhos corporaes obra estas taaes cuydações, ca, asy como o beesteyro cõ olho çarrado tira mais *certamente* ao fito, be[m] assy, çarrada a vista da [carne per ciguidade, a outra vista da] alma mais *certamente* chegua ao senhor Deus, que he fito e fim prestomeyra, com a vissom das suas cuydações. (Orto do esposo)

Pelo contexto em que ocorre, não é possível interpretar esses dois usos de *certamente* como modalizador. Pode-se ver, também nesses casos, usos com valor qualitativo, que não se encontram mais no português. Na segunda ocorrência, *certamente* está se referindo a um verbo de movimento *chegar*, o que parece ser comum no português arcaico, como se vê nos exemplos abaixo:

- (12) ... que non posa saber onde *certamente* aueis d hir se uos nom açertardes em trauto... (Livros dos conselhos de El-Rei D. Duarte)
- (13) ... e que nõ sendo ebergado pellos sentidos de fora, chegasse a Deus mais certamete e mais continuadamete. (Orto do esposo)

Entretanto, ao contrário do que ocorreu com *seguramente*, o português arcaico apresentou casos de *certamente* com valor de modalizador:

- (14) Certamete todo manjar da alma he seco, se nõ for espargido sobre el esse oleo do nome de Jhesu... (Orto do Esposo)
- (15) Emuelheceste e terra alheia, emçuiado es cõ os mortos e cõtado es com aquelles que descende[m] eno jnferno, leyxaste a fonte da sabedoria, qua, se tu e ella ouuesses andado, *certamete* tu morarias em paz perdurauil. (Orto do esposo)

Esses dados relativos aos advérbios qualitativos em *-mente* levam à conclusão de que há uma mudança na direção característica da gramaticalização. Em primeiro lugar, a própria formação dos advérbios em *-mente* constitui um processo prototípico de gramaticalização. Iniciou-se no latim com uma formação mais casual e restrita a determinados adjetivos que apresentavam sentido compatível com o substantivo *mente*. Com a evolução do processo, esse substantivo perdeu valor semântico, assumindo função de sufixo. Assim, a formação passou a ter sua produtividade estendida a outros tipos de adjetivos, acarretando, dessa forma, um aumento de frequência típico da gramaticalização.

Em segundo lugar, os casos relacionados aos usos com valor qualitativo e modalizador sugerem que, historicamente, pode-se falar em uma trajetória de gramaticalização *advérbio interno à cláusula > advérbio sentencial* nos moldes de Traugott (1995) e Tarbor e Traugott (1998), já que foram encontrados, no português arcaico, usos como qualitativos de advérbios que hoje não apresentam esse valor, sendo apenas empregados como modalizadores, ou seja, como modificadores da sentença.

#### 4. Conclusão

Esses exemplos envolvendo advérbios qualitativos sugerem que:

- a) Apesar da forte tendência à estabilidade, houve mudança na polissemia dos vocábulos do português arcaico até os dias de hoje, o que aponta para uma mudança sucessiva ou não-instantânea;
- b) Essa mudança parece se dar por trajetórias que seguem a direção prototípica da gramaticalização. Por um lado, implica o surgimento posterior de valores associados normalmente ao fim das trajetórias de gramaticalização, como ocorre com os valores

argumentativos do vocábulo *mal*, que parecem ter surgido na língua portuguesa a partir do século XVIII. Por outro lado, implica o desaparecimento de valores normalmente apresentados no início das trajetórias, como ocorre com alguns advérbios em *-mente*, cujos usos como modificadores qualitativos do verbo desapareceram no português arcaico. Esses resultados apontam para um processo unidirecional, nos moldes das propostas relativas ao processo de gramaticalização do início da década de 1990.

## Referências

- BASTOS, Mário Jorge da Motta. Registros médicos. In: \_\_\_\_\_. *O rei e a saúde do reino: a peste e o poder real em Portugal – séculos XIV / XVI*. 1993. Dissertação (Mestrado) – UFF, Niterói, 1993.
- CAMPBELL, Lyle; JANDA, Richard. Introduction: conceptions of grammaticalization and their problems. *Language sciences*, v.23, p.93-112, 2001.
- DIAS, João José Alves. *Livro dos conselhos de El-Rei D. Duarte*. Lisboa: Imprensa Universitária; Editorial Estampa, 1982. Livro da Cartuxa.
- FERREIRA, Lúcia Maria Alves. *A estabilidade semântico-sintática do modal poder: evidências em três sincronias*. 2000. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.
- FERREIRA, Lucia M. A. Estabilidade e continuidade semântica e sintática. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariângela Rios; MARTELOTTA, Mário E. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: UFRJ/UFF/UFRN, 2001. Mimeografado.
- ILARI, Rodolfo *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português falado: a ordem*. São Paulo: Editora da UNICAMP/ FAPESP, 1996, v.1.
- MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1977.
- MALER, Bertil. *Orto do esposo*. Rio de Janeiro: INL, 1956. Texto inédito do fim do século XIV ou começo do XV. Edição crítica com introdução, anotações e glossário.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo T. *Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional*. 1994. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.
- MARTELOTTA, Mário E.; VOTRE, Sebastião J.; CEZARIO, Maria Maura. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: IN-CM, 1989.

PÁDUA, Maria da Piedade Canaes e Mariz. *A ordem das palavras no português arcaico: frases de verbo transitivo*. Coimbra: Imprensa de Coimbra Ltda., 1960.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática histórica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RIBEIRO, Ilza. *A sintaxe da ordem no português arcaico: o efeito V2*. 1995. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1995.

ROSSI, Nelson *et al.* *Livro das aves*. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1965.

SILVA E SILVA, Edna Inácio. *As tendências de ordenação do advérbio mal: uma abordagem diacrônica*. 2001. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA NETO, Serafim da. *Bíblia medieval portuguesa: histórias d'abreviado Testamento Velho, segundo o meestre das historias scolasticas*. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1958.

TARBOR, Whitney; TRAUGOTT, Elizabeth C. Structural scope expansion and gramaticalization. In: RAMMAT, Anna G.; HOPPER, Paul J. *The limits of grammaticalization*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1998.

TRAUGOTT, Elizabeth C. *The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization*. Department of Linguistics, Stanford University, 1995. Mimeografado.

VOTRE, Sebastião J.. *Cognitive verbs in Portuguese and Latin – unidirectionality revisited*. Santa Bárbara: California, USCB, 1999. Mimeografado.

VOTRE, Sebastião J.; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Trajetórias de gramaticalização e discursivização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Mimeografado.

# ALGORITMO DE PREENCHIMENTO NAS FRONTEIRAS DE CONSTITUINTES

Maura Alves de Freitas Rocha

## 1. Introdução

Neste artigo<sup>1</sup> comparo o comportamento dos adjuntos (e adjunções) e dos preenchedores discursivos em fronteiras de constituintes na modalidade oral e escrita, considerando a Teoria X-barra e outros princípios que sustentam a Teoria Gerativa.

Para desenvolver esta análise, dois *corpora* foram utilizados: o *corpus* de língua oral constituído pelo mesmo *corpus* compartilhado pelo Projeto de Gramática do Português Falado (quinze minutos de gravações de quinze inquéritos do projeto NURC) e o *corpus* de língua escrita formado por entrevistas extraídas das revistas Veja e Istoé, diálogos extraídos de textos de Murilo Rubião e Millôr Fernandes e trechos do livro didático de Tiago Adão Lara.

Subjacente a todo o trabalho está a adoção do modelo teórico proposto por Tarallo e Kato (1989) que postula interface entre Gramática e Teoria da Variação, resgatando “as propriedades paramétricas do modelo gerativo e as possibilidades do modelo variacionista, seja para provar seu espelhamento e reflexo, seja para realinhar um modelo em função do outro”.<sup>2</sup>

Como ponto de partida, foram considerados trabalhos já realizados sobre língua oral do projeto “Relações Gramaticais no Português Falado”, pelo *Grupo de Relações Gramaticais no Português Falado* (a que me referirei doravante por GRGPF), que se ocupou da distribuição de adjuntos e preenchedores nas fronteiras de constituintes, a saber: Tarallo, Kato *et alii* (1989, 1992) e Kato, Tarallo *et alii* (1993).<sup>3</sup>

Esta análise foi desenvolvida a partir da transcrição da fala e da escrita em duas camadas, concebidas como “fundo” e “preenchedores”: o “fundo”, de acordo com Tarallo e Kato 1993, refere-se a padrões sintáticos de complementação e predicação, ou à sintaxe dos principais

---

<sup>1</sup> Este artigo contempla parte do estudo realizado para minha tese de doutorado: “Adjuntos e adjunções em fronteira de constituintes no Português do Brasil”. Campinas: UNICAMP, 2001.

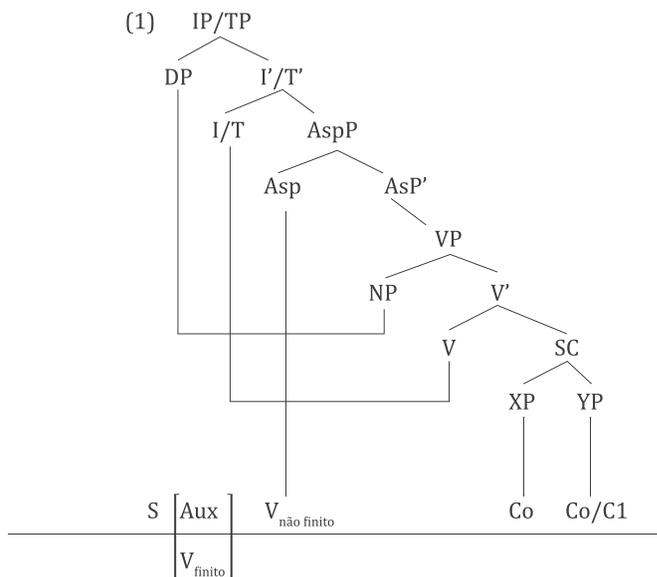
<sup>2</sup> In TARALLO e KATO (1989, p.5).

<sup>3</sup> A autora deste estudo teve co-autoria nesses trabalhos.

constituintes, definida em termos de princípios gramaticais invariantes da Gramática Universal (UG) e grupos de propriedades subespecificadas (Parâmetros), que são fixadas durante a aquisição da linguagem por meio da exposição da criança ao ambiente. Explicitando mais, “fundo” refere-se à estrutura derivada a partir apenas da estrutura argumental dos verbos e das categorias funcionais de T(empo) e C(omplementizador).<sup>4</sup> Excluem-se todos os elementos adjungidos a esses núcleos e suas projeções máximas.

Nesta perspectiva, “o fundo” foi definido como constituído pelas relações interpretadas como S V C<sub>0</sub> C<sub>1</sub> (sujeito, verbo e complementos, nos estudos do GRGPF). Já os elementos adjungidos aos núcleos do “fundo” e suas projeções máximas foram considerados como “preenchedores”, de natureza sintática, que enriquecem a camada do “fundo”, ocupando as fronteiras entre os principais constituintes. Englobam o que tem sido chamado tradicionalmente de adjunto, termos não-argumentais (advérbios, alguns constituintes-wh, benefactivos e conjunções) e constituintes movidos (clíticos, constituintes-wh, quantificadores flutuantes). Foram também considerados como preenchedores os elementos discursivos que podem desempenhar papéis variados no discurso.

Desse modo, o “fundo”, na representação arbórea, pode ser explicitado da seguinte forma:



<sup>4</sup> DP não está sendo considerado.

É necessário observar ainda que, embora se pudesse considerar os adjuntos como fazendo parte do fundo sintático, estes elementos foram analisados como preenchedores em todos os trabalhos do grupo de RGPF pelas razões apresentadas abaixo:

*(i) “estes adjuntos quebram a adjacência entre atribuidor de caso e atribuído;*

*(ii) não fazem parte da estrutura argumental do verbo, nem são exigidos pela relação de predicação;*

*(iii) sua inclusão no fundo sintático aumentaria indesejavelmente o número de padrões sintáticos;*

*(iv) muitos deles parecem ter simultaneamente uma função no nível sintático e outra no nível textual/discursivo;*

*(v) muitos podem ocorrer em uma variedade de fronteiras”<sup>5</sup>*

Passo agora a definir o que foi considerado como adjunção e como adjunto. Por adjunção, foi considerado o processo pelo qual os constituintes são adjungidos a uma posição X ou XP, diretamente por “merge” como, por exemplo, alguns advérbios para os quais não se assume movimento ou via movimento para os preenchedores que pousam em uma determinada posição por movimento. Incluem-se nesse processo os advérbios aspectuais, os clíticos, algumas estruturas de foco e quantificadores flutuantes.

Por adjuntos, foram considerados os chamados adjuntos não-nucleares como sintagmas adverbiais e orações adverbiais, com base em noções derivadas da Gramática Tradicional, que estou supondo como sendo inseridos em algum ponto da derivação. Assim também serão tratados os tópicos e os antitópicos, que parecem ocorrer na configuração estrutural da frase por meio de um processo de predicação no sentido mais amplo.

Deve-se ressaltar ainda que, embora reconhecendo a pertinência da afirmação de Marcuschi (1997, p.136), de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica entre dois pólos opostos”, este trabalho desenvolveu-se a partir da comparação entre textos considerados “entrevistas” na língua oral e língua escrita, sem levar em consideração as condições de produção de cada modalidade.

---

<sup>5</sup> In Tarallo e Kato (1993, p.98). (A tradução é de minha inteira responsabilidade.).

Este artigo tem, assim, o objetivo geral de apresentar a comparação feita entre língua escrita e língua falada, por meio da análise dos preenchedores, para investigar se a expectativa de que o algoritmo de preenchimento nas fronteiras de constituintes diferencia as duas modalidades pode ser comprovada.

Além disso, as hipóteses que nortearam a investigação a que me propus tiveram como suporte a hipótese mais geral de que a fala difere da escrita qualitativa e quantitativamente.

## 2. Procedimentos metodológicos

### 2.1. Material analisado.

Dois *corpora* foram analisados: o *corpus* da língua oral foi formado pelo mesmo *corpus* mínimo compartilhado, estabelecido pelo projeto Gramática do Português Falado, a saber: quinze minutos de gravações de quinze inquiridos do Projeto NURC, conforme quadro a seguir:<sup>6</sup>

	POA	RJ	SP	REC	SSA <sup>6</sup>	
EF	278		379	405	337	049
DID	045		328	234	131	231
D2	291		355	360	005	098

POA= Porto Alegre; RJ= Rio de Janeiro; SP= São Paulo; REC= Recife; SSA= Salvador; EF=Elocução Formal; DID= Diálogo entre o Informante e o Documentador; D2= Diálogo entre dois Informantes.

O *corpus* da língua escrita foi formado por entrevistas extraídas da revistas *Veja* e *Isto É*, Diálogos extraídos do livro “*A Casa do Girassol Vermelho*” de Murilo Rubião, Teatro completo v.1 de Millôr Fernandes e ainda textos extraídos do livro didático “*Caminhos da razão no Ocidente: a filosofia nas suas origens gregas*” de Tiago Adão Lara.

A opção por estes textos se deveu à preocupação em procurar, na medida do possível, uma aproximação com os gêneros da língua

<sup>6</sup> Foram utilizadas uma entrevista da Revista *Veja* e duas entrevistas da Revista *Istoé*. Da Revista *Veja*, foi utilizada a entrevista com Alexandre José Barbosa Lima Sobrinho, de 8/12/1993 e da Revista *Istoé*, as seguintes entrevistas: a primeira com Luiz Schwarcz, de 02/11/1994 e a segunda com Alba Zaluar, de 16/11/1994.

falada. Assim, as entrevistas extraídas das Revistas *Veja* e *Istoé*<sup>7</sup> foram consideradas correspondentes aos DID, os Diálogos, extraídos de Murilo Rubião e Millôr Fernandes, correspondentes aos D2 e o texto didático, de Tiago Adão Lara, às Elocuções Formais. As revistas foram selecionadas pelo fato de apresentarem seus textos na modalidade padrão e, embora se saiba que as entrevistas são editadas, os editores procuram manter marcas características deste tipo de texto.

O livro de Murilo Rubião foi selecionado com o objetivo de extrair dali diálogos entre duas pessoas. Embora se caracterize como um texto literário, possibilita ao autor utilizar-se de estruturas mais próximas da língua oral, na variedade padrão. Já o livro didático foi selecionado para que se pudesse estabelecer correlação com as Elocuções Formais que procuram retratar situações formais em sala de aula.

## 2.2. O Envelope de Variação<sup>8</sup>

A metodologia adotada foi a mesma utilizada em trabalhos anteriores do GRGPF, cujo envelope de variação, isto é, o elencamento dos grupos de fatores, foi estabelecido a partir de hipóteses sintáticas sobre atribuição de caso e hipóteses sobre Teoria X- barra.

Foram utilizados os seguintes fatores:

---

<sup>7</sup> Do mesmo modo que os trabalhos anteriores do GRGPF, “o termo envelope de variação aqui utilizado não faz jus ao estudo da variação linguística *per se*, uma vez que alguns subfatores foram elencados já se prevendo de antemão sua natureza *knockout*, para o valor probabilístico “1”. (...) Assim, (...) o termo variação caracteriza espaços de configuração da amostra, explicitáveis a partir do estabelecimento de uma variável dependente, de natureza binária que opõe tão e unicamente espaços de ruptura contra espaços de não-ruptura” (Conforme TARALLO, KATO *et alii* 1989, p.40).

<sup>8</sup> Todos os exemplos obedecem à seguinte convenção: ef=elocução formal; did= diálogo entre o informante e o documentador; d2= diálogo entre dois informantes; vj= Revista *Veja*; ie= Revista *Isto é*; ml= Millôr Fernandes; tg= Tiago Adão Lara; rb= Murilo Rubião. As siglas após a barra indicam a procedência geográfica dos dados: rj=Rio de Janeiro; sp= São Paulo; re= Recife; poa= Porto Alegre; sa= Salvador e os números subsequentes indicam o número da amostra e a página em que a mesma ocorre (no caso dos dados de língua escrita).

### *Variável Dependente*

- 1 – Língua Escrita  
∅ – Língua Oral

Exs: 1 – “A corrupção aparentemente aumentou.” (vj/37)<sup>9</sup>  
∅ – “não sei não não entendo muito de teatro”. (did/sp-311)

#### *Grupo 1: Preenchimento*

a – fronteira preenchida

b – fronteira não preenchida

Exs: a – (...X) – “[*No dia seguinte*], o ketchup estava na mesa.” (d2/poa-302)  
b – (X...V) – “ele [ ] consegue fazer alguma coisa em alguns setores profissionais.”  
(did/sa-164)

#### *Grupo 2: Fronteiras de preenchimento*

c – antes de X	f – entre Aux e V	i – entre Y e Y
d – antes de V	g – entre V e V	j – após V
e – entre X e V	h – entre V e Y	l – após Y

Antes de passar à exemplificação é necessário observar que X representa o sujeito e Y representa complementos verbais e miniorações. Nos exemplos que se seguem, 1 estará representando a língua escrita e ∅, a língua oral.

Exs: c – 1 – [ ] “Você é minha mulher? (rb/17/29)  
∅ – “[*No nosso tempo*] eu acho que só tinha contabilidade.” (did/sa-167)  
d – 1 – “[*num primeiro momento*], estendeu-se o conflito por dez anos de 431 a.c. a 421 a.c.” (tg/221/89)

---

<sup>9</sup> MOINO(1996, p.221) considera bastante difícil caracterizar o primeiro verbo de uma locução, “dada a complexidade de critérios normalmente utilizados para que se possa considerar um verbo como auxiliar, modal ou pleno (conforme LOBATO, 1975).” Neste trabalho, optei por considerar como auxiliares os verbos ser, ter, estar, haver, os aspectuais e os modais.

<sup>10</sup> Na codificação, não foi feita distinção entre adjuntos gerados *in-situ* e adjunção por movimento.

- ø - “[ ]...é muito comum você ver a fruta do conde”. (did/rj-137)
- e - 1 - “Eu [só] teria um filho casada”. (ml/162/76)
- ø - “Eles [então] apresentam uma hipertrofia...”(ef/sa-131)
- f - 1 - “Você poderia [me] dizer quando nos conhecemos?”  
(rb/29/60)
- ø - “...agora a televisão eu estou [ ] fazendo assim um programa...” (did/sp-323)
- g - 1- “Gostaria [somente] de esclarecer se somos casados há muitos anos”. (rb/35/29)
- ø - “eles também precisavam [ ] acompanhar o a migração senão eles iam ficar sem comer.” (ef/sp-38)
- h - 1- “Não devemos idealizar, [por demais] a situação.”(tg/184/89)
- ø - “..eu não não não entendo [muito] de teatro.” (did/sp-311)
- i - 1- “Tornara-se ela [ ] mais o palco das lutas pelo poder.”  
(tg/273/88)
- ø - “ah, eu acho uma beleza [ ] o pessoal ir pras Olimpíadas...”  
(did/poa-320)
- j - 1- “Os processos duram [indefinidamente].” (vj/255)
- ø - “agora realmente ele não gosta [muito].” (d2/sp-822)
- l - 1- “A garotada do morro, por ser muito jovem e por viver nessa suposta ilha, exhibe suas armas [com maior facilidade ].”  
(ie/189)
- ø - “Eu como pera [também].” (did/sa-320)

### Grupo 3: Tipo de preenchedor

- |                          |                                       |
|--------------------------|---------------------------------------|
| m. Adjunto <sup>11</sup> | q. Constituinte clivado <sup>12</sup> |
| n. Discursivo            | r. Clítico                            |
| o. Antitópico            | s. Constituinte-WH                    |
| p. Tópico                | t. Conjunção                          |

<sup>11</sup> O constituinte clivado, por ser resultado de movimento, foi analisado como preenchedor, não tendo sido, portanto, considerado como fazendo parte da estrutura argumental do verbo.

<sup>12</sup> Foram analisados como antitópicos os NPs em posição adjunta a S, vinculados a um pronome resumptivo zero anafórico.

Exs:

- m – 1- “[*Durante muito tempo*], a forma de ensinar a ler foi, e em alguns lugares ainda é, como você falou, chata e desestimulante.” (ie/31)  
ø – “[*Outro dia num mês*] eles tiveram quinze atrasos.” (d2/sp-622)
- n – 1- “[*Bolas*], desde quando tornou-se obrigatório ao marido convidar a esposa para as refeições?” (rb/29/31)  
ø – “[*então*] a arte surge não em função de uma necessidade de auto-expressão (...) mas em função de eu assegurar a caça.” (ef/sp-308)
- o – 1- “São raros [*os documentos históricos*]” (tg/41/27)  
ø – “então para mim era uma novidade né?[*teatro*].” (did/sp-516a)
- p – 1- “[*Um clima como esse*] eu nunca havia visto.” (vj/29)  
ø – então [*a minha de onze anos*] ela supervisiona o trabalho dos cinco.” (did/sp-194)
- q – 1- “...é [*no diálogo e pelo diálogo*] que os indivíduos superam individualidade, com tudo aquilo que ela pode implicar de arbitrário e caprichoso.” (tg/145/35)  
ø – “era [*banana figo*] que eles chamam aqui no Rio”. (did/rj-119)
- r – 1- “Eu, aos vinte e oito anos, ainda estou [*me*] decidindo.” (ml/135/76)  
ø – “...[ *me* ] chocou tremendamente...” (did/sp-537)
- s – 1- “[*Que libertação*] eu quero?” (ml/87/76)  
ø – “então [*que tipo de formas que*] nós vamos reconhecer?” (ef/sp-174)
- t – 1- “...precisava assegurar recursos, [*portanto*], para vinte anos.” (vj/66)  
ø – “...[*e*] por isso eram nômades.” (ef/sp-64)

É necessário esclarecer ainda que, ao propor estes fatores, foi levado em consideração o fato de alguns deles ocuparem posições fixas na sentença, tais como: tópico, antitópico e constituinte-WH. Apesar disso, a análise dos mesmos é pertinente, uma vez que a investigação da frequência, em cada modalidade, poderá contribuir para estabelecer diferenciação entre elas.

Além disso, deve-se ressaltar também que as conjunções que estão sendo investigadas são, basicamente, as denominadas “coordenativas” e/ ou que ocorrem em sentenças raiz e não podem ser caracterizadas como categorias funcionais.

*Grupo 4: Tipo de entrevista*

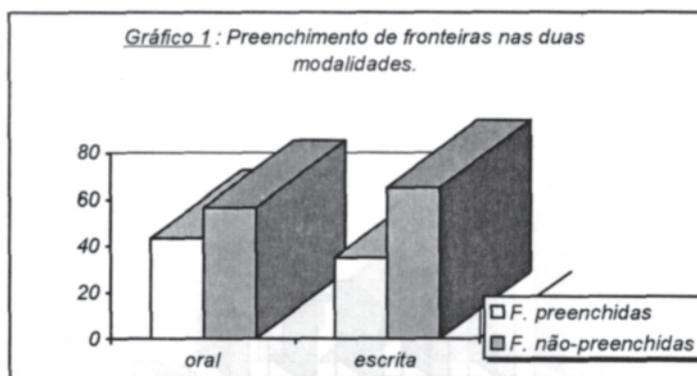
1 – DID

2 – D2

3 – EF

### 3. Fronteiras de preenchimento

O *corpus* que compreende os dados referentes à análise compôs-se de 2511 amostras na língua escrita e 7007 na língua oral. O percentual de preenchimento e não-preenchimento distribuiu-se, conforme Gráfico 1,<sup>13</sup> a seguir:



A diferença entre preenchimento e não-preenchimento, nas duas modalidades, deve ser salientada: na língua oral ocorre uma diferença de 13 pontos percentuais entre preenchimento e não-preenchimento; já na língua escrita, esta diferença atinge 30 pontos percentuais, evidenciando que a língua escrita é menos permeável ao preenchimento do que a língua oral. Entretanto, quando se compara apenas o percentual de preenchimento

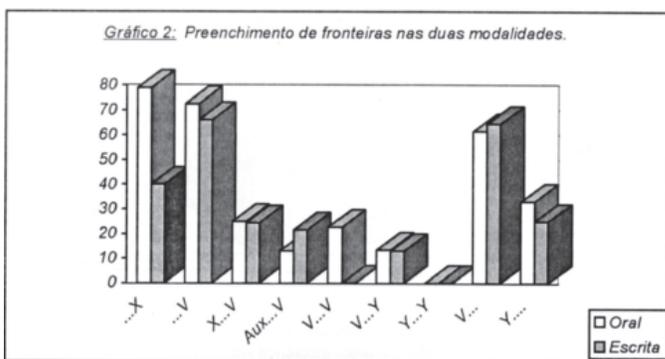
<sup>13</sup> Os dados referentes aos gráficos apresentados encontram-se em tabelas no Anexo 1.

entre as duas modalidades, a diferença diminui consideravelmente: 35% de preenchimento na língua escrita e 43,5% na língua oral.

Os resultados acima são interessantes, uma vez que, em Tarallo, Kato *et alii* (1989), a análise dos dados de 15 minutos de gravações de língua oral evidenciou que  $\frac{1}{4}$  da amostra apresentou uma “sintaxe truncada”, com 23,6% de interrupção e 76,4% de não-interrupção. A diferença entre os resultados dos dois projetos parece se dever não só à ampliação do *corpus* quanto à alteração nas fronteiras de preenchimento.

Deve-se observar que as fronteiras de preenchimento foram categorizados de modo a evidenciar a posição relativa dos elementos em relação ao verbo: no espaço ....X foram incluídos os preenchedores que ocorreram antes do sujeito lexical; no espaço ...V, os preenchedores que ocorreram antes de V em estruturas claramente SVO, mas com sujeito nulo; no espaço X...V os preenchedores que ocorreram entre S e V; no espaço Aux...V, os preenchedores que ocorreram entre o verbo Auxiliar e verbo principal; no espaço V...V, os preenchedores que ocorreram entre dois verbos; no espaço V...Y os preenchedores que ocorreram entre verbo e o complemento e entre verbo e Mini-oração; no espaço V... foram incluídos os preenchedores que ocorreram após V em estruturas S V, S V C<sub>0</sub><sup>14</sup> (com C<sub>0</sub> nulo), S V C<sub>0</sub> C<sub>1</sub> ( com C<sub>0</sub> e C<sub>1</sub> nulos) e S V minioração (com a minioração elidida); no espaço Y... foram incluídos os preenchedores que ocorreram após complementos e minioração.

O Gráfico 2, a seguir, diagrama os resultados obtidos do cruzamento entre as duas modalidades no que se refere ao preenchimento das fronteiras.



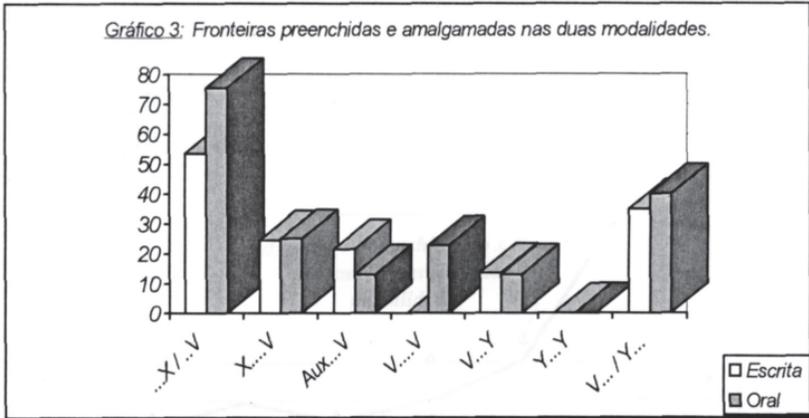
<sup>14</sup> S indica sujeito, V indica verbo, Co “indica complemento mais fechado em relação ao verbo e C1 representa o constituinte que, apesar de subcategorizado pela cabeça, nela se prende de maneira mais frouxa”. (In Tarallo, Kato *et alii*, 1989, p.44).

Este Gráfico evidencia que ...X é o espaço privilegiado pelos preenchedores na língua oral, ao passo que, na língua escrita, o espaço ...V é o que apresenta maior ocorrência de preenchedores. Deve-se destacar, entretanto, que, embora privilegiando as margens, há diferenças de comportamento entre as duas modalidades. Na margem à esquerda, a diferença de preenchimento nas duas modalidades é bastante significativa: 79% de ocorrências na língua oral e 40% na língua escrita. Por outro lado, na margem final, a língua oral apresenta um percentual de 61,5% de ocorrências e a língua escrita, 64,5% após V... e, na fronteira Y..., a língua oral apresenta 33% de preenchimentos e a língua escrita 25%. Além disso, o percentual de preenchimento na fronteira V...V também diferencia as duas modalidades: na língua escrita, esta fronteira não admite preenchimento, ao passo que, na língua oral, há 22,7% de preenchimento.

A ocorrência de preenchedores nas margens vai ao encontro do que Kato 1999a considera em relação à estrutura da sentença. Para a autora, “no nível rítmico/prosódico, o PB prefere o padrão XVY, podendo X e Y ser constituintes gramaticais ou, na sua ausência, elementos discursivos. Quanto da gramática é determinada pelos padrões rítmicos/prosódicos de uma língua, é o que falta determinar. Como hipótese, podemos conjecturar que o padrão rítmico/prosódico entra como um parâmetro, da mesma forma que um tipo de morfologia, não sendo, portanto, totalmente determinadora da gramática, mas tendo um papel importante de reduzir suas possibilidades”.

As fronteiras X...V, Aux...V, V...Y e Y... comportam-se de modo quase similar nas duas modalidades, com baixa incidência de preenchedores. Em relação à fronteira Y..., as duas modalidades apresentam uma diferença significativa de oito pontos percentuais; já em relação às fronteiras ...V e V..., as duas modalidades apresentam tendência semelhante. Além disso, as duas modalidades diferenciam-se também em relação à fronteira V...V, uma vez que a língua escrita não admite ocorrência de preenchedor nesta fronteira.

Deve-se ressaltar ainda que o espaço ...V acomoda também preenchedores que poderiam ocorrer antes do sujeito lexical; do mesmo modo, o espaço V... acomoda preenchedores que ocorrem ao final da sentença da mesma forma que a fronteira Y... e, sob esta perspectiva, se o espaço ...V for amalgamado a ...X, e o espaço V... amalgamado a Y..., obtêm-se os resultados apresentados no Gráfico 3, a seguir.



Ao amalgamar as fronteiras de preenchimento iniciais e finais, respectivamente  $\dots X/\dots V$  e  $V\dots/Y\dots$ , percebe-se que a grande diferença entre língua oral e língua escrita repousa basicamente na diferença de ocorrência de preenchedores no início da sentença e na fronteira  $V\dots V$ .

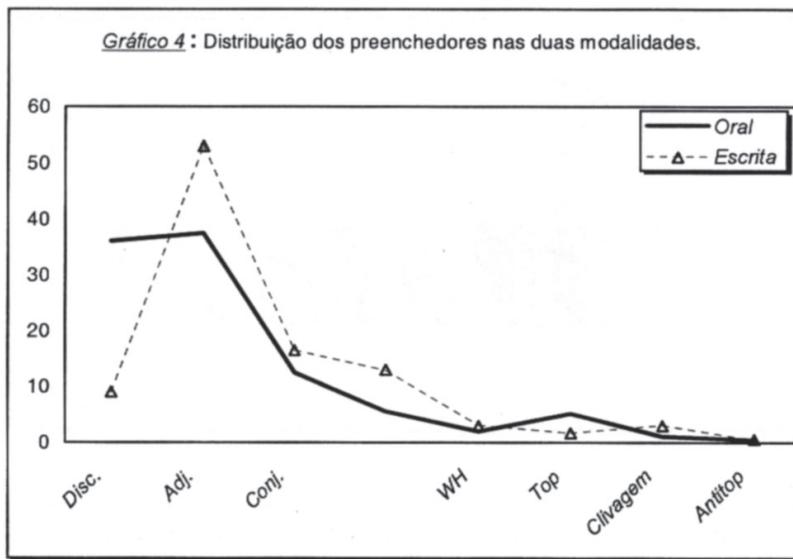
Além disso, os resultados apresentados neste gráfico encobrem a diferença de preenchimento na fronteira  $Y\dots$ , evidenciada no gráfico anterior. Entretanto, considerando que  $Y\dots$  e  $V\dots$  são fronteiras finais, optei por manter o amalgamento, pois uma das grandes diferenças entre língua oral e língua escrita ainda se mantém, a saber: a diferença de preenchimento na margem inicial e na fronteira  $V\dots V$ .

Os resultados referentes à língua oral aproximam-se daqueles já obtidos em análises anteriores do GRGPF que possibilitaram a conclusão de que, excetuando-se a última fronteira, “há uma ordem decrescente de quantidade de preenchimento da esquerda para a direita, exatamente acompanhando o fluxo da fala. Admitindo-se que o planejamento é maior no início de cada fluxo, o resultado mostra que há mais preenchimento nos momentos de maior planejamento”.<sup>15</sup>

Ao comparar as duas modalidades, parece não se confirmarem questões referentes a planejamento, pois, em ambas, a quantidade de preenchimento é maior nas margens iniciais. Apesar disso, a diferença que se estabelece entre as duas modalidades parece poder ser explicada apenas pelo fato de, na língua escrita, procedimentos referentes a planejamento não serem visibilizados, acarretando a menor quantidade de preenchimento nesta modalidade nas margens iniciais.

<sup>15</sup> In Tarallo, Kato et alii (1992, p.352).

O Gráfico 4, a seguir, apresenta a ocorrência de cada preenchedor nas duas modalidades, em termos percentuais, evidenciando que a diferença que se estabelece entre as duas modalidades é, à primeira vista, apenas quantitativa.



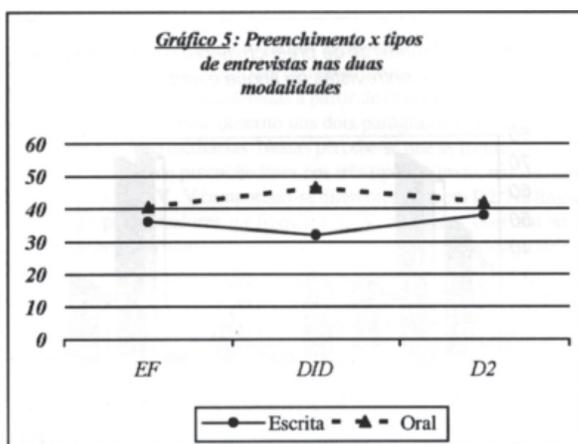
Os dados do gráfico acima evidenciam que os preenchedores distribuem-se, principalmente, na função de discursivos (36%) e de adjuntos (37,5%) na língua oral, e concentram-se na função de adjuntos (53%) na língua escrita. Além disso, a diferença entre a ocorrência de discursivos nas duas modalidades é bastante acentuada: 36% na língua oral e 9% na língua escrita. Estes resultados parecem confirmar a hipótese de que os discursivos ocorrem na língua escrita apenas com o objetivo de simular a fala.

Também se pode perceber que a língua oral privilegia os discursivos e adjuntos como preenchedores, ao passo que a língua escrita privilegia os adjuntos. Estes dados confirmam, portanto, o que já foi mencionado anteriormente, no que se refere a questões de planejamento: a quantidade de discursivos na língua escrita parece ser evidência de que os mesmos são empregados na língua escrita, nestes tipos de texto, apenas com o objetivo de simular a fala.

Embora os outros preenchedores tenham apresentado baixos percentuais de ocorrência, alguns aspectos merecem ser destacados:

- (i) os clíticos apresentaram comportamentos diferentes em relação às duas modalidades, confirmando o que já era esperado: a língua escrita apresenta maior percentual de retenção de clíticos do que a língua oral;
  - (ii) ao se contrapor a ocorrência de construções com tópicos às construções com constituintes clivados, percebe-se que o comportamento destas estruturas é inversamente proporcional: maior ocorrência de estruturas com tópicos na língua oral *versus* maior ocorrência de estruturas com termos clivados na língua escrita.
  - (iii) Deve-se observar ainda que os quantificadores flutuantes apresentaram baixo percentual de ocorrência nas duas modalidades: 0,07% na língua oral e 0,3% na língua escrita. Estes índices parece terem sido motivados pelo fato de os mesmos, nos textos analisados, flutuarem mais no interior do NP do que entre os constituintes da sentença. Estes quantificadores, conforme (1) abaixo, não foram, portanto, considerados como preenchedores. Por esta razão, os quantificadores que flutuaram nas fronteiras em estudo foram amalgamados aos adjuntos, em função da similaridade de comportamento destes ao comportamento dos aspectuais, conforme Kato e Nascimento (1996).
- (2) “O pessoal *todo* tem que se exercitar...” (did/sp-576)

Em relação ao tipo de entrevistas, os preenchedores apresentaram o seguinte comportamento:



As duas modalidades apresentaram diferenças percentuais significativas nos três tipos de entrevistas, mas, quando se contrapõe DID aos outros tipos de textos, pode-se perceber que as diferenças são maiores. Na língua escrita, a elocução intermediária (DID) apresenta menor percentual de preenchimento, em relação à elocução formal (EF). Já na língua oral, D2 apresenta percentual de preenchimento menor do que em DID.

Portanto, por estes dados, não é possível hierarquizar o preenchimento nas fronteiras de constituintes em termos de maior ou menor grau de formalidade, considerando-se EF o gênero mais formal e D2 o menos formal. Além disso, as Elocuções Formais, na língua oral, por apresentarem, teoricamente, maior grau de formalidade, deveriam se aproximar, em termos de comportamento, aos textos da língua escrita.

Assim, a hierarquia de preenchimento que se pode estabelecer é a seguinte:

Língua escrita:     D2 > EF > DID

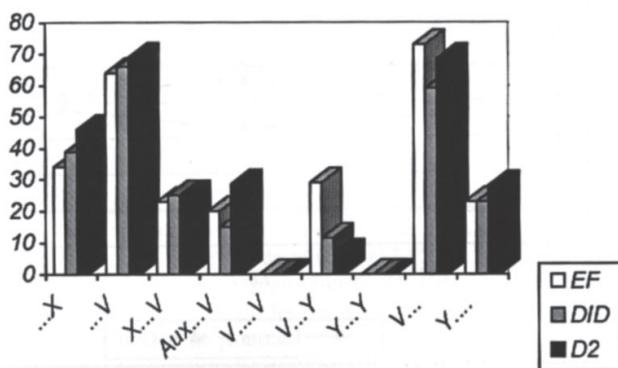
Língua oral:        DID > D2 > EF

Na verdade, esta hierarquia confirma o que já havia sido evidenciado por Urbano (1988, p.3) que relativiza o conceito de formalidade nas entrevistas do Projeto NURC do seguinte modo:

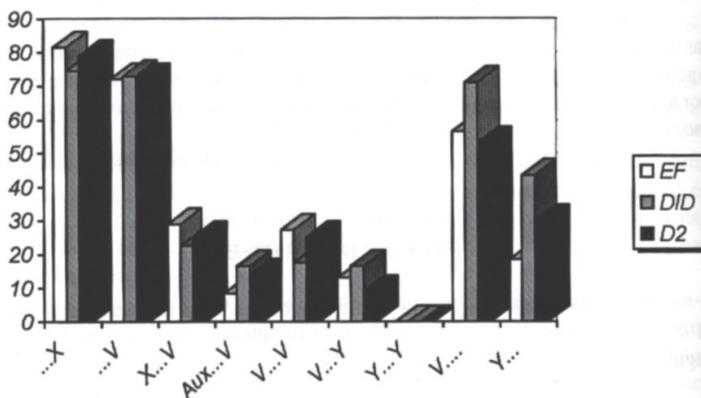
“Os DID são inquéritos que, embora apresentem características próprias, revelam muitas das marcas presentes no primeiro e segundo tipo de inquéritos já publicados. Para ficar, no momento, apenas na característica da *formalidade/informalidade*, podemos dizer que os DID apresentam, ao mesmo tempo, marcas de formalidade, presentes na EF e de informalidade, patentes nos D2. Mas, por outro lado, as chamadas elocuições formais (EF) recolhidas pelo Projeto, não são tão formais, nem os diálogos (D2 e DID), tão informais.”

O cruzamento tridimensional entre tipo de entrevistas, preenchimento nas fronteiras de constituintes e as duas modalidades apresentou os seguintes resultados:

**Gráfico 6:** Fronteiras de preenchimento nos três tipos de entrevistas na língua escrita.



**Gráfico 7:** Fronteiras de preenchimento nos três tipos de entrevistas na língua oral.



Por meio destes resultados, pode-se observar inicialmente que a língua escrita privilegia as fronteiras V... e V... como espaço para maior concentração de preenchedores. Já a língua oral privilegia as fronteiras ...X, ...V e V....

É interessante observar que as fronteiras ...V e V... são aquelas em que os argumentos do verbo não ocorrem ou não estão explicitados, o que parece confirmar que a ausência de argumento concorre para propiciar

a presença de preenchedores. A grande ocorrência de preenchedores na fronteira ...X poderia, em princípio, invalidar esta constatação, mas é necessário lembrar que, nesta fronteira, ocorre a maior concentração de discursivos na língua oral.

Considerando estes dados, percebe-se que a diferença maior entre as duas modalidades repousa nas fronteiras localizadas nas margens. Os resultados permitem ainda afirmar que as fronteiras podem ser consideradas a partir de dois blocos distintos: o primeiro que se refere às margens, conforme descrito nos dois parágrafos anteriores, e o segundo que se refere às fronteiras intermediárias. Nestas percebe-se que as fronteiras X...V e V...Y apresentam baixa incidência de preenchedores nos três tipos de texto, nas duas modalidades. Já as fronteiras Aux...V e V...V comportam-se diferentemente em D2. Na língua escrita, não há ocorrência de preenchedores na fronteira V...V, mas estes ocorrem na fronteira Aux...V. Já na língua oral, a fronteira V...V concentra mais preenchedores que a fronteira Aux...V.

Além disso, deve-se ainda ressaltar o fato de a fronteira V...Y, na língua escrita, destacar-se das outras com um percentual de 31% em EF, distanciando-se bastante de D2 e DID. Observe que V...Y congrega as seguintes fronteiras: V...Co C1, V...Co e V...minioração. Assim, estes dados parecem confirmar mais uma vez que não é possível estabelecer uma hierarquia entre os graus de formalidade, uma vez que o gênero teoricamente mais formal, apresenta percentual mais alto de preenchedores em local onde não se deveria esperar quebra da adjacência.

### 3.1. Preenchedores nas fronteiras de constituintes

Nesta seção apresento a distribuição dos preenchedores nas fronteiras de constituintes para análise dos respectivos resultados, a partir dos percentuais obtidos. Inicialmente apresento a Tabela 1,<sup>16</sup> cujos resultados serão utilizados para descrição e análise de todos os preenchedores, nas próximas seções.

---

<sup>16</sup> Estes resultados foram obtidos, verticalmente, a partir dos totais de cada fronteira.

Tabela 1

		X...	V...	X...V	Aux...V	V...V	V...Y	Y...Y	V...	Y...
Disc.	Esc.	16%	8%	3,4%	11%	-	6%	-	4,5%	10,5%
	Oral	44,5%	29%	15%	13%	70%	33,3%	-	25%	52%
Adj.	Esc.	34,5%	38%	61%	27,5%	-	53%	-	84,5%	84%
	Oral	18%	31%	58%	32%	30%	64,5%	-	71%	45,5%
Clit.	Esc.	-	16%	33,5%	61%	--	32%	-	5,4%	-
	Oral	-	9,5%	26,5%	55%	-	2%	-	0,003%	-
Top	Esc.	5%	2%	-	-	-	-	-	-	-
	Oral	14%	5%	-	-	-	-	-	-	-
Cliv.	Esc.	8%	2%	1%	-	-	-	-	4,5%	-
	Oral	1%	1%	-	-	-	-	-	2%	0,5%
WH	Esc.	6,5%	5,5%	-	-	-	-	-	1%	-
	Oral	2,5%	4,5%	-	-	-	-	-	0,3%	-
Antit.	Esc.	-	-	-	-	-	-	-	-	4%
	Oral	-	-	-	-	-	-	-	2%	2%
Conj.	Esc.	29%	28,5%	1%	-	-	9%	-	-	1,5%
	Oral	20,5%	21,5%	-	-	-	-	-	-	-

### 3.1.1. Preenchedores discursivos

O contraponto entre os preenchedores discursivos que ocorrem na língua oral e na língua escrita será desenvolvido a partir de Oliveira e Silva, Tarallo e Braga 1996, embora as fronteiras de preenchimento utilizadas por estes autores sejam diferentes daquelas com as quais estou trabalhando. Esta divergência em relação às fronteiras não compromete a análise, uma vez que, neste trabalho, houve mais readequação do que alteração de fronteiras, para compatibilização ao referencial teórico adotado.

Com o objetivo de explicitar o que está sendo considerado como discursivo, bem como de contrapor as duas modalidades, apresento, sinteticamente, a caracterização feita por estes autores.

Segundo os autores, os discursivos classificam-se em:

- (i) *citação*– “enunciados bem formados que reproduzem a fala de outrem”.
- Ex: “Então ele acorda,  
E te pergunta do quarto dele se tem aula  
Se tem aula,  
“*Droga,*  
*estou com sono,*  
*Quero dormir,*  
*Eu tenho dor disso,*  
*Dor daquilo.*” (p.194–195)
- (ii) *elementos motivados por dificuldades de planejamento ou processamento linguístico*: correções, gaguejos, hesitações, falsos inícios e unidades entonacionais destacadas (UIDs).
- (iii) a. *Marcadores*: atuam mais visivelmente no nível da construção do texto e da interação: *iniciadores, requisitadores de apoio discursivo, partículas de extensão, anunciadores de complemento*.  
Exs: *agora, assim, bem, bom, digamos, quer dizer, sabe? É claro, tudo bem, inclusive, de modo que, a seguir, por exemplo, etc.*
- b. *Palavras de classificação à parte*: “segmentos que apresentam comportamento ambíguo, dificultando a caracterização do comportamento “marcador” x “não-marcador””: Exs: *Alguns advérbios em mente, por sinal, é óbvio, inclusive, segundo, em (primeiro) lugar, primeiramente, por exemplo, etc.*

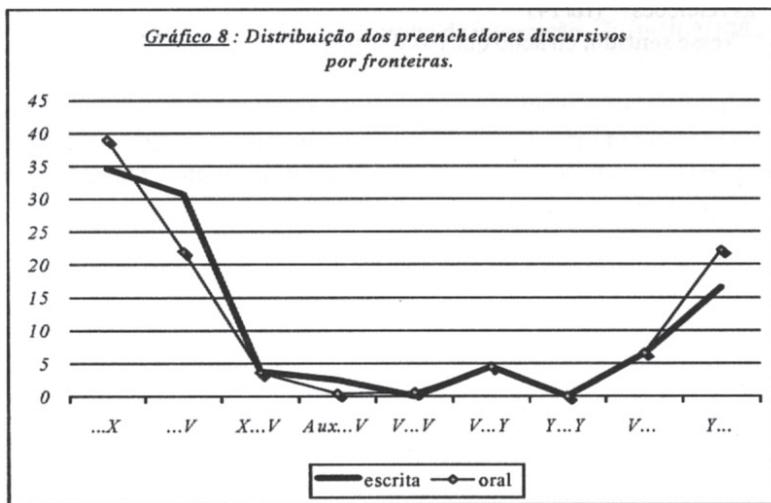
Deve-se observar ainda que os marcadores e as palavras de classificação à parte, foram amalgamados na categoria de marcadores, em função do comportamento similar de ambos.

Ao analisar os discursivos da língua escrita, procurei seguir, na medida do possível, a classificação proposta por Oliveira e Silva, Tarallo e Braga, uma vez que os discursivos que ocorrem na língua escrita procuram simular a fala. Em consequência, segmentos motivados por dificuldades de planejamento ou processamento linguístico não são visibilizados na língua escrita, ficando a possibilidade de ocorrência de discursivos, nesta modalidade, restrita a possíveis citações e aos marcadores.

Esclareço ainda que os discursivos serão apresentados sob uma perspectiva descritiva, não serão, portanto, analisados conceitualmente. Além disso, a análise procurará ter como foco a

língua escrita, pois a língua oral já está suficientemente descrita em Oliveira e Silva, Tarallo e Braga (1996).

Inicialmente, serão apresentados os dados obtidos em relação apenas ao total de ocorrência dos mesmos, ou seja, os percentuais foram obtidos levando em consideração o total de discursivos na língua oral (1096) e o total de discursivos na língua escrita (78). Somente após esta descrição, será feita a análise, levando-se em consideração o total de fronteiras em cada modalidade e o total de ocorrências nas fronteiras. O Gráfico 8, a seguir, apresenta o percentual de ocorrência de discursivos em cada fronteira.



Os resultados obtidos demonstram que, em termos percentuais, os discursivos ocorrem, nas duas modalidades, preferencialmente na margem inicial ...X e na margem final Y... .

Observe que, por este gráfico, já é possível vislumbrar indícios de estabelecimento do algoritmo de preenchimento, pois os dados possibilitam a construção da curva U de frequência, em que as frequências mínimas encontram-se na parte central e as máximas nas extremidades. Além disso, deve-se ressaltar a similaridade entre as curvas, evidenciando que, embora os discursivos nas duas modalidades se diferenciem no que se refere à função, em termos de preenchimento, comportam-se de modo bastante aproximado.

Em relação às margens, Castilho (1989, p.253), ao abordar a Unidade Discursiva, define-a como “um segmento do texto caracterizado

(i) semanticamente, por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao procedimento de um subtema, e (ii) formalmente, por se compor de um núcleo e de duas margens”.

De acordo com o autor, a margem esquerda, no aspecto formal, é marcada por Marcadores Conversacionais orientados para o texto e a margem direita é ocupada por Marcadores Conversacionais orientados para o falante, e não são intercambiáveis. As amostras abaixo exemplificam estas orientações:

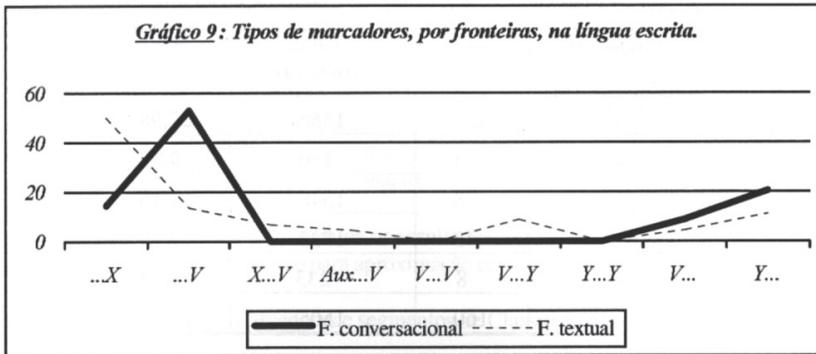
- (3) “E poderia ser diferente, *meu pobre Robério?* (rb/248/33)
- (4) “*De um lado*, ela não permite a conceituação e a vivência da história, como processo criativo.” (tg/73/28)

Em relação aos outros preenchedores e conforme a Tabela 1, os discursivos, na língua escrita, apresentam um percentual de 16% de ocorrências na margem ...X, correspondendo ao terceiro maior índice de ocorrências de preenchedores, que é suplantado pelo índice dos adjuntos (34,5%) e de conjunções (29%). Já na língua oral, o maior índice de ocorrência de preenchedores na margem ...X é de discursivos (44,5%), seguido de conjunções (20,5%).

Deve-se salientar que, na língua escrita, os discursivos apresentam características divergentes das dos discursivos da língua oral: ora ocorrem como marcadores com função conversacional, conforme (5), ora como marcadores com função textual, conforme (6):

- (5) “*Bolas*, desde quando tornou-se obrigatório ao marido convidar a esposa para as refeições?” (rb/14)
- (6) “*Nesse sentido*, eu acho que os editores sofrem...” (ie/124)

Por esta razão, os preenchedores discursivos da língua escrita foram reclassificados como marcadores com função conversacional ou com função textual. Os resultados referentes a esta nova classificação podem ser verificados no Gráfico 9, a seguir, em que são apresentados por fronteiras de preenchimento.



Apesar de ocorrerem em quase todas as fronteiras, os marcadores apresentam comportamento diferente no que se refere à função: os conversacionais ocorrem apenas nas margens e os textuais distribuem-se por todas as fronteiras, excetuando-se V...V e Y...Y. Além disso, ocorrem preferencialmente na fronteira à esquerda, antes do sujeito (...X), repetindo, aparentemente, o mesmo padrão de comportamento dos discursivos da língua oral.<sup>17</sup>

Deve-se adiantar, ainda, conforme análise mais detalhada à frente, que os marcadores com função conversacional ocorrem principalmente em D2. Já os marcadores com função textual distribuem-se nos três tipos de registro, embora em D2 privilegiem as margens.

Além disso, os marcadores com função textual que ocorrem nas fronteiras internas X...V, Aux...V e V...Y caracterizam-se como Segmentos de Classificação à parte, como por exemplo: sua vez, pelo contrário, ou ainda segmentos que dão ênfase ao que já foi mencionado, conforme exemplos abaixo:

- (7) “...a forma de ensinar a ler foi, e em alguns lugares ainda é, como você falou, chata e desestimulante.” (ie/33)
- (8) “A televisão, por sua vez, é rápida na filmagem do que está acontecendo”. (vj/116)
- (9) “Encontramos, pelo contrário, uma série de pequenos estados...” (tg/113)

<sup>17</sup> Na verdade, a ocorrência dos discursivos à esquerda, antes do sujeito, é motivada mais por questões de articulação do texto, diferentemente dos discursivos da língua oral, que são motivados por questões de planejamento.

- (10) “...a realização ou perfeição pessoal e, concomitantemente a felicidade própria, *afirmavam essas doutrinas*, decorrem da integração...” (tg/402/177)

Oliveira e Silva, Tarallo e Braga (1996) investigaram a distribuição dos marcadores e segmentos de classificação à parte em relação ao número de fronteiras no corpus. Os resultados referentes à língua oral podem ser visualizados a partir da Tabela 2 e Histograma 1.<sup>18</sup>

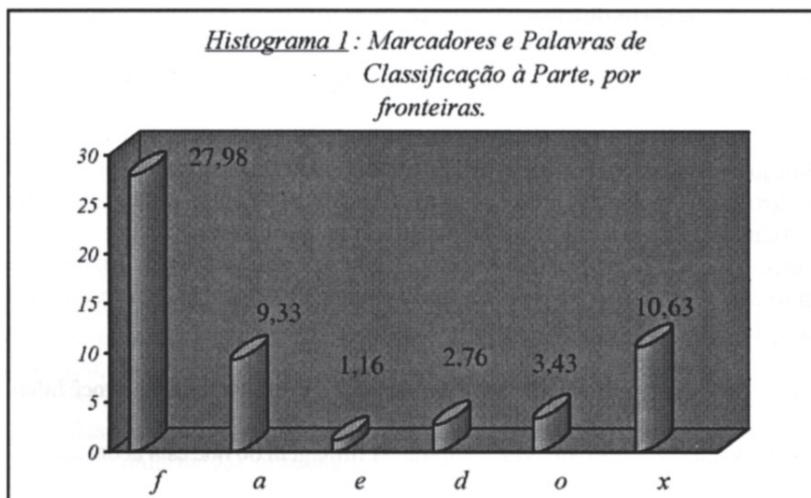
*Tabela 2 – Marcadores e segmentos de Classificação à Parte*<sup>19</sup>

Fronteiras	Nº	Total de Fronteiras	%
f	436	1.558	27,98
a	14	150	9,33
e	18	1.548	1,16
d	48	1.733	2,76
o	8	233	3,43
x	160	1.505	10,63

Os autores assinalam, a partir do Histograma 1 e da Tabela 2, acima, que:

<sup>18</sup> OLIVEIRA e SILVA, TARALLO e BRAGA (1996, p.207).

<sup>19</sup> Os rótulos das fronteiras contidos na Tabela 2 e Histograma 1 têm o seguinte significado: f corresponde à margem à esquerda, incluindo as fronteiras ...Top, ...S, e ...S); a corresponde à margem limite de IP incluindo as fronteiras Top...(S) e Top...S; e refere-se à margem limite de VP, incluindo as fronteiras S...V e (S)...V; d corresponde à fronteira central de regência, incluindo V...(C<sub>o</sub>) e V... C<sub>o</sub>; o engloba as fronteiras mais próximas da margem à direita, incluindo (C<sub>o</sub>)...Antitópico, V...Antitópico, (C<sub>o</sub>)... C<sub>o</sub>, (C<sub>o</sub>)... (C<sub>1</sub>), (C<sub>o</sub>)... C<sub>1</sub>, C<sub>o</sub> ...Antitópico, C<sub>o</sub> ...C<sub>o</sub>, C<sub>o</sub>... (C<sub>1</sub>), C<sub>o</sub>... C<sub>1</sub>; x refere-se à margem à direita, incluindo as fronteiras C<sub>o</sub>..., Antitópico..., (C<sub>o</sub>)..., C<sub>1</sub>..., (C<sub>1</sub>)..., V..., Antitópico... Antitópico. (apud Oliveira e Silva, Tarallo e Braga 1996, p.202).



[...] os marcadores, como um todo, ocorrem preferencialmente às margens extremas dos enunciados, embora não excluindo a possibilidade de aparecerem em outras fronteiras (Oliveira e Silva, Tarallo e Braga, 1996).

Além disso, consideramos que partir da segmentação de amostras de fala por critérios sintáticos que desconsideraram tanto os aspectos entonacionais quanto a distribuição dos marcadores, comprovamos que estes, como um todo, tendem a aparecer às margens dos enunciados. Confirmam-se assim, de forma independente e não circular, as constatações de outros autores (Marcuschi, 1986; Schiffrin, 1987; Castilho, 1986; etc.) que também descreveram tais posições como o local prioritário dos discursivos.

Na língua escrita, foram obtidos os resultados abaixo em que as fronteiras, neste trabalho, sofreram realinhamento para aproximação com os dados da língua oral.<sup>20</sup>

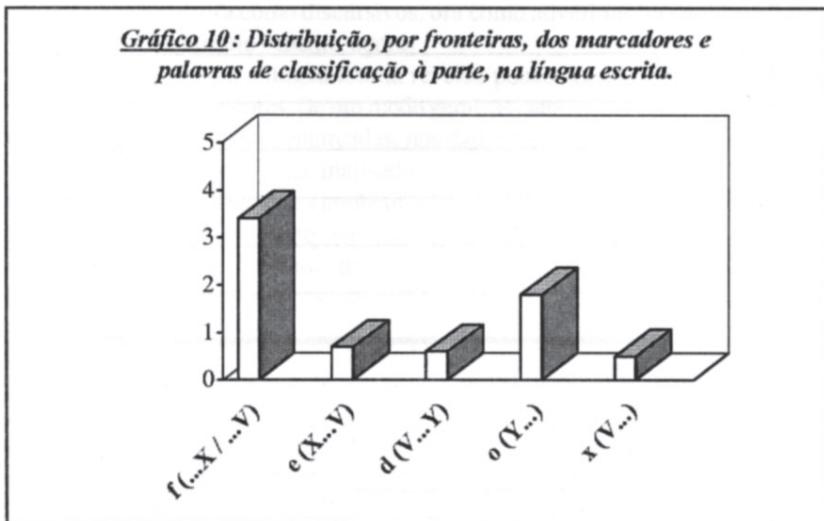
<sup>20</sup> Embora se tenha procurado manter a correspondência entre as fronteiras utilizadas neste trabalho e as fronteiras utilizadas em Oliveira e Silva, Tarallo e Braga (1996), não foi possível manter correlação com todas as fronteiras, uma vez que Tópico, neste trabalho, foi considerado como um preenchedor, não havendo, pois, a fronteira a. Além disso, as fronteiras Aux...V e V...V foram desconsideradas porque não possuem correlato para as fronteiras de Oliveira e Silva, Tarallo e Braga.

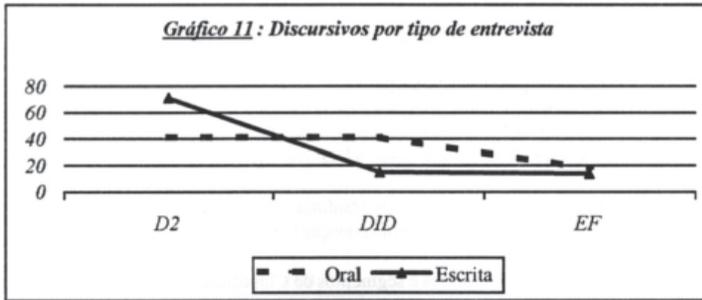
*Tabela 3: Marcadores e segmentos de Classificação à Parte*

Fronteiras	Nº	Tot. de Front.	%
<b>f</b> (=...X/...V)	28	807	3,4
<b>e</b> (=X...V)	3	433	0,7
<b>d</b> (=V...Y)	4	602	0,6
<b>o</b> (=Y...)	3	603	0,5
<b>x</b> (=V...)	5	274	1,8
Total	44	2.719	

Este gráfico aproxima-se do Histograma 1, no que se refere à ocorrência preferencial de marcadores nas margens extremas. Entretanto, para se poder fazer afirmações mais consistentes em relação às duas modalidades, é necessário analisar o comportamento destes preenchedores, em relação ao tipo de entrevistas e em relação à função que os mesmos desempenham, principalmente, na língua escrita.

A distribuição dos discursivos em relação ao tipo de entrevista, apresentou os seguintes resultados:

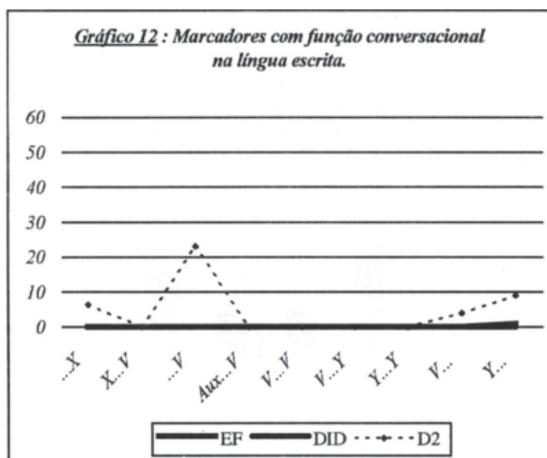




Em relação ao tipo de entrevistas, os discursivos comportam-se de forma oposta nas duas modalidades tanto em relação a DID, com 41% de ocorrências na língua escrita e 15% na língua oral, quanto a D2 com 41% na língua oral e 71% na língua escrita.

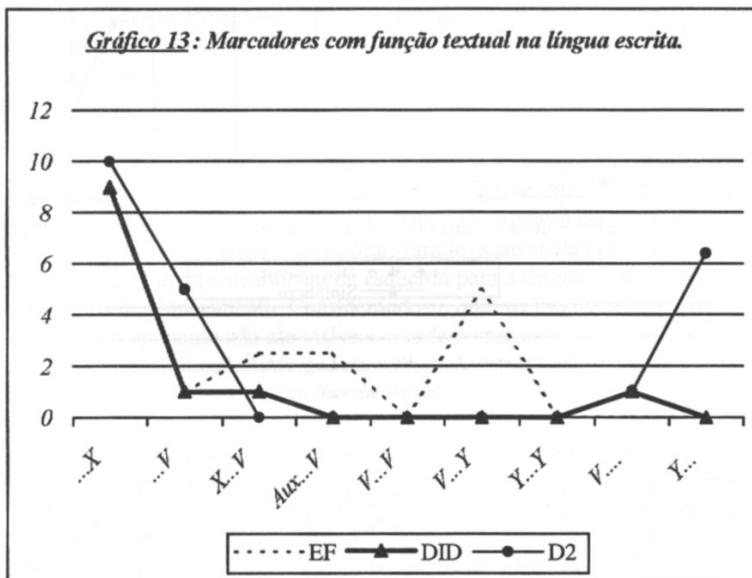
Na língua oral não há diferença percentual entre DID e D2. A diferença mais significativa repousa no confronto entre EF, por um lado, e DID/D2 por outro. Já na língua escrita, a diferença de percentual repousa entre D2, por um lado, e DID/EF, por outro. Além disso, o grau de formalidade é mais marcado, o que já era esperado, uma vez que o processo de editoração ocorre nos três tipos de registro, mas em DID e, principalmente em D2 da língua escrita, é necessário utilizar/manter marcadores para minimizar o aspecto de formalidade: tanto em DID quanto em D2, os marcadores têm a função de explicitar o tipo de texto.

Os Gráficos 12 e 13, a seguir, apresentam a distribuição dos marcadores na língua escrita, em que fica mais evidente o emprego acentuado de marcadores com função conversacional em D2.



É interessante observar que em EF ocorre apenas 1% de Marcadores com função conversacional e em DID não há ocorrência desses marcadores, o que parece apontar para a possibilidade de este tipo de entrevista caracterizar-se como mais formal do que EF.

Já os marcadores com função textual ocorrem nos três tipos de texto e em quase todas as fronteiras em EF e DID, embora a margem à esquerda e a fronteira V...Y sejam as preferidas por este tipo de marcador. D2 apresenta um comportamento diferenciado, pois privilegia apenas as margens para a ocorrência dos dois tipos de marcadores.



Deve-se ressaltar ainda que a distribuição de alguns marcadores por fronteira possibilitou a Oliveira e Silva et alii desvendar o comportamento de alguns deles, principalmente aqueles que ocorrem ora como discursivos, ora como advérbios ou conjunções. É o caso de *e*, *mas*, *aí*, *então*, *advérbio+ mente*, *agora*.

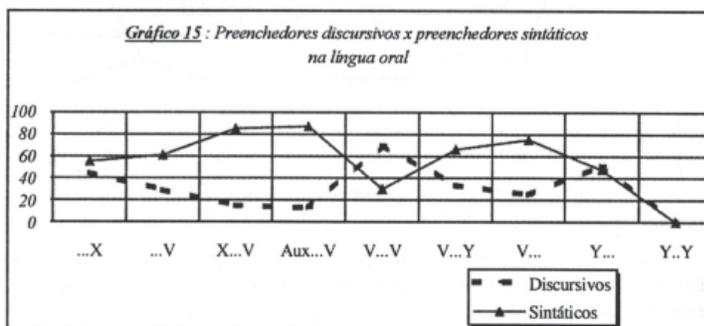
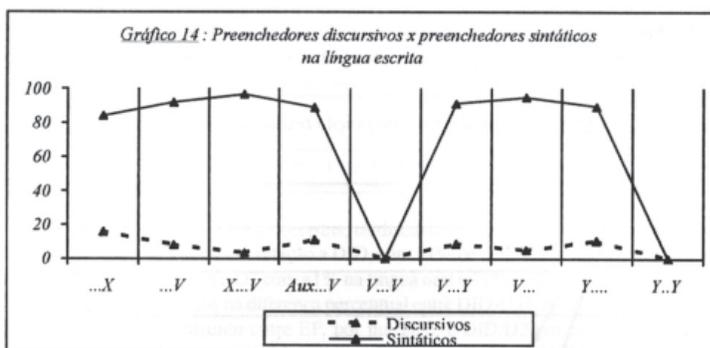
Em contrapartida, a língua escrita revelou poucos casos de homonímia entre advérbios, conectores e marcadores. De um modo geral, as categorias que as formas linguísticas refletem estiveram muito bem demarcadas, nos dados analisados, simplificando a análise.

A partir dos dados acima analisados, é possível considerar que os preenchedores discursivos devem ser reanalisados também sob outra

perspectiva. Isto é, os preenchedores que atuam na construção do texto, em função claramente textual, merecem receber um tratamento diferenciado, voltado para a função textual em detrimento da função conversacional,<sup>21</sup> possibilitando, assim, unificar a análise nas duas modalidades.

### 3.2. Preenchedores Sintáticos X Preenchedores Discursivos

O contraste entre a distribuição dos preenchedores sintáticos e os discursivos na língua escrita e na língua oral, apresentou os seguintes resultados:<sup>22</sup>



<sup>21</sup> A distinção entre função textual e função conversacional está diretamente relacionada ao emprego de recursos na articulação no texto oral e escrito (Linguística Textual) ou apenas do texto oral (Análise da Conversação). Embora, haja um embricamento entre estas duas disciplinas, acredito que a distinção acima possa ser mantida, uma vez que os recursos utilizados para articulação do texto oral e aqueles utilizados para articulação do texto escrito nem sempre parecem ser os mesmos.

<sup>22</sup> Os dados referentes a estes gráficos foram extraídos da Tabela 1, no corpo do texto.

A análise dos dois gráficos evidencia que os preenchedores sintáticos e discursivos comportam-se de forma bem diferente nas duas modalidades.

Na língua escrita, o percentual de ocorrência dos discursivos em todas as fronteiras é bastante baixo, ao passo que o percentual de ocorrência dos preenchedores sintáticos é muito alto, com exceção das fronteiras V..V e Y...Y. Já na língua oral, a frequência de discursivos é inversamente proporcional à frequência de preenchedores sintáticos. Ou seja, nas fronteiras em que o percentual de discursivos é baixo, o percentual de preenchedores sintáticos é alto. Por outro lado, na única fronteira em que o percentual de preenchedor sintático é baixo, o de discursivo é mais alto. Em relação a esta fronteira, V...V, deve-se salientar que a mesma é ocupada por clíticos, aspectuais, focalizadores e intensificadores.

#### 4. Considerações finais

Ao término da leitura deste trabalho, algumas questões poderiam ser levantadas tais como: a modalidade oral foi considerada representação da modalidade escrita? Que aspectos da modalidade oral são utilizados pela escrita? Que aspectos da modalidade escrita são utilizados pela modalidade oral?

A resposta a estas questões pode ser dada, a partir da assunção, que norteou este trabalho, de que “as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial, porque fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas restrições”, conforme Kato (1986, p.30). Assim, as conclusões que apresentarei, a seguir, serão norteadas pela assunção acima, ou seja, de que haverá uma preocupação em evidenciar as diferenças e semelhanças de comportamento dos preenchedores em relação ao “fundo”, nas duas modalidades.

A análise das fronteiras de preenchimento evidenciou que o percentual de preenchimento diferencia as duas modalidades: 35% na língua escrita e 43,5% na língua oral. Observou-se ainda que a língua escrita privilegia a margem à direita e a língua oral, a margem à esquerda. Em relação à língua oral, Tarallo, Kato *et alii* (1992) consideram que a ordem decrescente de preenchimento da esquerda para a direita pode se correlacionar a procedimentos de planejamento. Considerando-se que, na língua escrita, procedimentos referentes a planejamento não são visíveis,

a ordem crescente da esquerda para a direita pode, assim, ser explicada. Além disso, foi constatado que a grande maioria dos preenchedores concentra-se na função de discursivos e adjuntos na língua oral e, na língua escrita, na função de adjuntos.

Os preenchedores discursivos apresentaram comportamento semelhante nas duas modalidades, em que a frequência mínima encontra-se na parte central e a máxima, nas extremidades, apresentando, entretanto, maior concentração na margem à esquerda.

Uma das hipóteses deste trabalho foi a de que os discursivos ocorrem na língua escrita com o objetivo de simular a fala. Para a confirmação desta hipótese, os mesmos foram reclassificados em conversacionais e textuais, e os dados evidenciaram que os conversacionais ocorrem nas margens e os textuais distribuem-se por todas as fronteiras. Além disso, na língua escrita, os marcadores conversacionais ocorreram maciçamente em D2, evidenciando que o tipo de texto está determinando o tipo de marcador.

Os preenchedores sintáticos distribuíram-se de modo similar aos discursivos, no que se refere ao preenchimento nas fronteiras de constituintes, a saber: privilegiaram as margens iniciais e finais. Entretanto, a frequência de ocorrência entre as fronteiras evidencia uma das grandes diferenças entre as duas modalidades: na língua oral, privilegiam a margem à esquerda e, na língua escrita, a margem à direita.

Em suma, o comportamento dos preenchedores possibilita afirmar que o algoritmo de preenchimento diferencia a fala da escrita, pois, apesar de as duas modalidades apresentarem comportamentos similares na maioria dos casos de preenchimento, diferenciam-se tanto em termos de percentual de ocorrência em cada modalidade, quanto em relação às fronteiras em que alguns destes preenchedores ocorrem.

Finalmente, os dados analisados contribuíram para confirmar a estrutura do “fundo” comum às duas modalidades.

Assim, pode-se concluir que a adoção de uma estrutura sintática mais ampla, considerada determinante do processamento discursivo pode, de forma adequada, projetar semelhanças e diferenças entre a modalidade oral e escrita da linguagem.

## Anexo

### Tabelas<sup>23</sup>

*Tabela 1* – Preenchimento de fronteiras nas duas modalidades.  
(Referente ao Gráfico 1)

Fronteiras \ Modalidades	escrita	oral
	Preenchidas	877 – 35%
Não-preenchidas	1.634 – 65%	3.958 – 56,5%
Total	2.511	7.007

*Tabela 2* – fronteiras preenchidas e não preenchidas nas duas modalidades  
(Referente ao Gráfico 2)

Modalidades \ Fronteiras	Preenchimento		Não Preenchimento		Total	
	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral
...X	170 – 40%	960 – 79%	258 – 60%	260 – 21%	428	1.220
...V	301 – 66%	839 – 72,5%	153 – 34%	321 – 27,5%	454	1.1160
X... V	87 – 24,5%	266 – 25%	269 – 75,5%	788 – 74,5%	356	1.054
Aux... V	18 – 21,5%	31 – 13%	66 – 78,5%	207 – 87%	84	238
V... V	-	10 – 22,7%	23 – 100%	34 – 77,3%	23	44
V... Y	66 – 13,5%	180 – 13%	43 – 86,5%	1.212 – 87%	496	1.392
Y... Y	-	-	-	-	-	-
V...	111 – 64,5%	293 – 61,5%	61 – 35,5%	183 – 38,5%	172	1.423
Y...	124 – 25%	470 – 33%	374 – 76%	953 – 67%	498	7.007
Total	877	3.049	31.634	3.958	2.511	

<sup>23</sup> Nas tabelas, os hifens indicarão sempre a não-ocorrência da forma em estudo.

**Tabela 3 – Fronteiras de preenchimento com espaços amalgamados nas duas modalidades (Referente ao Gráfico 3)**

Modalidade Fronteiras	Preenchimento		Não Preenchimento		Total	
	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral
...X/... V	471 - 53,5%	1.799 - 75,5%	411 - 50%	581 - 26%	882	2.380
X... V	87 - 24,5%	266 - 25%	269 - 75,5%	798 - 74,5%	356	1.054
Aux... V	18 - 21,5%	31 - 13%	66 - 78,5%	207 - 87%	84	238
V... V	-	10 - 22,7%	23 - 100%	34 - 77,3%	23	44
V... Y	66 - 13,5%	180 - 13%	430 - 86,5%	1.212 - 87%	496	1.392
Y... Y	-	-	-	-	-	-
V... /Y	235 - 35%	763 - 40%	435 - 65%	1.136 - 60%	670	1.899
Total	877	3.049	1.634	3.958	2.511	7.007

**Tabela 4 – Distribuição dos preenchedores nas duas modalidades (Referente ao Gráfico 4)**

	Oral	Escrita
Discursivo	1.096 - 36%	78 - 9%
Adjunto	1.139 - 37,5%	465 - 53%
Conjunção	377 - 12,5%	145 - 16,5%
Clítico	174 - 5,5%	115 - 13%
WH	62 - 2%	28 - 3%
Tópico	160 - 5,2%	15 - 1,7%
Clivagem	25 - 1%	26 - 3%
Antitópico	16 - 0,5%	5 - 0,5%
Total	3.049	877

**Tabela 5 – Ocorrência de preenchimento x Tipos de entrevistas nas duas modalidades. (Referente ao Gráfico 5)**

Modalidades Entrevistas	Preenchimento		Não Preenchimento		Total	
	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral
DID	315 - 32%	1.189 - 46,5%	681 - 68%	1.371 - 53,5%	996	2.560
D2	362 - 38%	1.212 - 42%	593 - 62%	1.644 - 58%	955	2.586
EF	200 - 36%	648 - 40,5%	360 - 64%	943 - 59,5%	560	1.591
<b>Total</b>	<b>877</b>	<b>3.049</b>	<b>1.634</b>	<b>3.958</b>	<b>2.511</b>	<b>7.007</b>

**Tabela 6 – Fronteiras de preenchimento x Tipos de entrevistas. (Referente aos Gráficos 6 e 7)**

		Preenchimento			Não-preenchimento				Total	
		EF	DID	D2	EF	DID	D2	Total		
...X	Esc.	40 - 34%	67 - 39%	62 - 46%	80 - 66%	104 - 61%	74 - 54%	170	258	
	Oral	253 - 81,5%	299 - 74,5%	408 - 79%	57 - 18,5%	101 - 25,5%	102 - 21%	960	260	
...V	Esc.	46 - 64%	107 - 66%	148 - 69%	31 - 36%	55 - 34%	67 - 31%	301	153	
	Oral	159 - 72%	322 - 73%	358 - 72%	62 - 28%	119 - 27%	140 - 28%	839	321	
X... V	Esc.	20 - 23%	35 - 25%	32 - 25%	66 - 77%	106 - 75%	97 - 75%	87	269	
	Oral	78 - 29%	88 - 22,5%	100 - 25%	187 - 71%	300 - 77,5%	301 - 75%	266	788	
Aux... V	Esc.	5 - 20%	5 - 15%	8 - 28,5%	72 - 80%	28 - 85%	20 - 71,5%	18	66	
	Oral	7 - 8,5%	10 - 16,5%	14 - 14%	18 - 91,5%	50 - 83,5%	85 - 86%	31	207	
V... V	Esc.	-	-	-	5 - 100%	14 - 100%	4 - 100%	-	23	
	Oral	3 - 27,3%	3 - 17,5%	4 - 25%	8 - 82,5%	14 - 82,5%	12 - 75%	10	34	
V... Y	Esc.	29 - 29%	25 - 11,5%	12 - 6,5%	71 - 71%	192 - 88,5%	169 - 93,5%	66	432	
	Oral	41 - 13%	83 - 16,5%	50 - 9%	279 - 87%	418 - 83,5%	515 - 91%	180	1.212	
Y... Y	Esc.	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Oral	-	-	-	-	-	-	-	-	
V...	Esc.	38 - 73%	26 - 59%	48 - 68,5%	14 - 27%	18 - 41%	29 - 31,5%	111	61	
	Oral	53 - 56,5%	144 - 71%	96 - 53%	39 - 43,5%	58 - 29%	86 - 47%	293	183	
Y...	Esc.	22 - 23%	50 - 23%	52 - 28%	75 - 77%	164 - 77%	133 - 72%	124	372	
	Oral	54 - 18,5%	240 - 43,5%	176 - 30%	239 - 81,5%	311 - 55,5%	403 - 70%	470	953	
Total	Esc.	200	315	362	360	681	593	877	1.634	
	Oral	648	1.189	1.212	943	1.371	1.644	3.049	3.958	

**Tabela 7 – Função do Preenchedor x Fronteiras de Preenchimento nas duas modalidades por fronteiras**  
(Referente à Tabela 1, no corpo do texto)

		X <sup>...</sup>	V <sup>...</sup>	X <sup>...</sup> V	Aux <sup>...</sup> V	V <sup>...</sup> V	V <sup>...</sup> V	V <sup>...</sup> Y	V <sup>...</sup> Y	Y <sup>...</sup>	Total
Disc.	E	27 - 16%	24 - 8%	3 - 3,4%	2 - 11%	.	4 - 6%	.	5 - 4,5%	13 - 10,5%	78
	O	426 - 44,5%	242 - 29%	40 - 15%	4 - 13%	7 - 70%	60 - 33%	.	73 - 25%	244 - 52%	1.096
Adj.	E	59 - 34,5%	115 - 38%	53 - 61%	5 - 27,5%	.	35 - 53%	.	94 - 84,5%	104 - 84%	465
	O	174 - 18%	260 - 31%	155 - 58%	10 - 32%	3 - 30%	116 - 4,5%	.	207 - 71%	214 - 45,5%	1.139
Clit.	E	.	48 - 16%	29 - 33,5%	11 - 61%	.	21 - 32%	.	6 - 5,4%	.	115
	O	.	81 - 9,5%	71 - 26,5%	17 - 55%	.	4 - 2%	.	1 - 0,003%	.	174
Top	E	9 - 5%	6 - 2%	.	.	.	.	.	.	.	15
	O	133 - 14%	27 - 5%	.	.	.	.	.	.	.	160
Cliv.	E	14 - 8%	6 - 2%	1 - 1%	.	.	.	.	5 - 4,5%	.	26
	O	8 - 1%	10 - 1%	.	.	.	.	.	5 - 2%	2 - 05%	25
WH	E	11 - 65%	16 - 5,5%	.	.	.	.	.	1 - 1%	.	28
	O	24 - 2,5%	37 - 4,5%	.	.	.	.	.	1 - 0,3%	.	62
Antitop	E	.	.	.	.	.	.	.	.	5 - 4%	5
	O	.	.	.	.	.	.	.	6 - 2%	10 - 2%	16
Conj.	E	50 - 29%	86 - 28,5%	1 - 1%	.	.	6 - 9%	.	.	2 - 1,5%	145
	O	195 - 20,5%	182 - 21,5%	.	.	.	.	.	.	.	377
Total	E	170	301	87	18	.	66	.	111	124	877
	O	960	839	266	31	10	180	.	293	470	3.049

*Tabela 8 – Preenchedores discursivos por fronteiras<sup>24</sup>*  
(Referente ao Gráfico 8)

	X...	...V	X...V	Aux...V	V...V	Y...Y	Y...	Total
Escrita	27 – 34,6%	24 – 30,7%	3 – 3,8%	2 – 2,5%	-	4 – 5%	13 – 16,6%	78
Oral	426 – 39%	242 – 22%	40 – 3,6%	4 – 0,4%	7 – 0,6%	60 – 4,5%	244 – 22,2%	1.096

*Tabela 9 – Tipos de marcadores, por fronteiras, na língua escrita (Referente ao Gráfico 9)<sup>25</sup>*

Função Fronteiras	Convencional		Textual		Total
	Nº	%	Nº	%	
...X	5	14,7	22	50	27
...V	18	53	6	13,6	24
X...V	-	-	3	6,8	3
Aux...V	-	-	2	4,5	2
V...V	-	-	-	-	2
V...Y	-	-	4	9	4
V...	3	8,8	2	4,5	5
Y...	8	20,5	5	13,5	13
Total	34	-	44	-	78

<sup>24</sup> Leitura horizontal.

<sup>25</sup> Leitura vertical.

*Tabela 10* – Discursivos por tipo de entrevistas nas duas modalidades  
(Referente ao Gráfico 11)

Modalidades Tipos de Entrevistas	Oral		Escrita	
	Nº	%	Nº	%
EF	199	18	11	14
DID	447	41	12	15
D2	450	41	55	71
Total	1.096	-	78	-

*Tabela 11:* Distribuição dos marcadores na língua escrita.<sup>26</sup>  
(Referente aos Gráficos 12 e 13)

	Função conversacional						Função textual					
	EF		DID		D2		EF		DID		D2	
		%		%		%		%		%		%
...X	-	-	-	-	5	6,4	7	9	7	9	8	10
...V	-	-	-	-	18	23	1	1	1	1	4	5
Aux... V	-	-	-	-	-	-	2	2,5	-	-	-	-
V... V	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
V... Y	-	-	-	-	-	-	5	5	-	-	-	-
X... V	-	-	-	-	-	-	2,5	2,5	1	1	-	-
V...	-	-	-	-	3	4	-	-	1	1	1	1
Y...	1	1	-	-	7	9	-	-	-	-	5	6,4
Total	1	-	-	-	33	-	-	-	10	-	18	-

## Referências

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. SP: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). *Gramática do português falado: a ordem*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990, v.1.

FERNANDES, Millôr. *Teatro completo*. Porto Alegre: L&PM, 1994, v.1.

<sup>26</sup> As porcentagens referentes a esta tabela também foram obtidas a partir do total de marcadores discursivos: 78.

KATO, M. A. A gramática do português falado. In: COLIN, Marisela; CURCO, C. (orgs.). *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina y Caribe*. Cidade do México: CELE-UNAM/Larousse, 1999.

\_\_\_\_\_. *No mundo da escrita – uma perspectiva sociolinguística*. SP: Ática, 1986.

KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do. Preenchedores aspectuais e o fenômeno da flutuação dos quantificadores. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (orgs.). *Gramática do português falado: estudos descritivos*. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 1996, v.4, p.245–272.

KATO, M. A.; TARALLO, F. L. *et al.* Preenchedores sintáticos nas fronteiras de constituintes. In: CASTILHO, A. T. de (org.). *Gramática do português falado: as abordagens*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1993, v.3, p.235–271.

LARA, Tiago Adão. *Caminhos da razão no Ocidente: a filosofia nas suas origens gregas*. Petrópolis: Vozes, 1989.

LOBATO, L. Os verbos auxiliares em Português contemporâneo – critérios de auxiliaridade. In: LOBATO, L. *Análises Linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1975.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signotica*, v.9, p.119–145, 1997.

MOINO, R. Preenchimento das fronteiras V...V. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (orgs.). *Gramática do português falado: estudos descritivos*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996, v.4, p.219–244.

OLIVEIRA E SILVA, G. M.; TARALLO, F.; BRAGA, M. L. Preenchimentos discursivos em fronteiras sintáticas. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (orgs.). *Gramática do português falado: estudos descritivos*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996, v.4, p.193–218.

RUBIÃO, Murilo. *A casa do girassol vermelho*. SP: Ática, 1988.

TARALLO, F. L.; KATO, M. A. *Harmonia trans-sistêmica: variação intra- e inter-linguísticas*. Campinas: UNICAMP, 1989, 41p. (Preedição, 5)

\_\_\_\_\_. Filling syntactic boundaries in spoken Brazilian Portuguese. *Language and Variation*, v.5, p.91–112, 1993.

TARALLO, F. L., KATO, M. A. *et al.* Preenchimentos em Fronteiras de Constituintes. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do português falado: níveis de análise linguística*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992, v.2, p.315–353.

\_\_\_\_\_. Rupturas na ordem de adjacência canônica no português falado. In: CASTILHO, A. T. (org.). *Gramática do português falado: a ordem*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990, v.1, p.31–62.

URBANO, H. Apresentação. In: PRETI, D.; URBANO, H. (orgs.). *A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo: entrevistas*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor/FAPESP, 1988, v.3.

# LEITURA E COGNIÇÃO

*Oswaldo Freitas de Jesus*

## 1. Introdução

A *teoria da leitura* procura descrever o processo cognitivo-social que se inicia com as fixações oculares sobre os componentes lexicais de um texto, para em seguida reconhecê-los na memória de longo prazo, combiná-los entre si, ancorando-os a esquemas, quadros, *scripts* ou generalizações maiores da realidade, que são as representações de eventos, situações, circunstâncias ou mesmo fragmentos complexos da experiência humana de mundo.

Cada fixação ocular abrange cerca de 6 a 7 caracteres, podendo ser aumentada, se houver preparação especial para o alargamento do campo visual. Realizada a fixação, o que dura aproximadamente 250 milissegundos, os olhos movem-se para o próximo item lexical. Esse movimento, denominado óculo-cinético, dura cerca de 50 ms (Perfetti, 1985). Quando um item lexical é desconhecido ou bastante complexo, as fixações são mais demoradas, chegando a 500 ms ou mais. No caso de um item lexical não ficar claro na sua compreensão e se as fixações oculares avançarem no texto, os olhos normalmente retrocedem para reavaliar o que ficou em suspenso, pois o cérebro pode ter encontrado adiante solução para a dificuldade então surgida.

Para a *teoria da leitura* adquirir status de teoria científica foi necessário um longo e tortuoso percurso. Presume-se que o homem tenha começado a ler, quando a escrita foi inventada há 5.000 anos, porém a leitura tornou-se objeto de pesquisa científica, quando Émile Javal, um oftalmologista francês, há cerca de cem anos observou que os olhos saltavam (movimento sacádico), enquanto fixavam-se nos itens lexicais de um texto (Manguel, 1999). A teoria da leitura pertence ao conjunto das ciências aplicadas, pois serve-se dos conhecimentos gerados por outras ciências, dentre as principais, a linguística, a psicologia, a sociologia, as neurociências e a linguística aplicada.

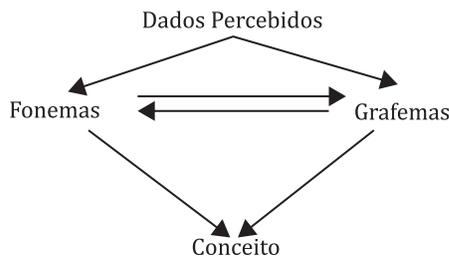
Certamente nenhuma dessas ciências poderia prover a teoria da leitura com todas as descrições necessárias do fenômeno da leitura. Como uma ciência aplicada, ela se apropria de conhecimentos de outros domínios, mas cria também o próprio. Lerot (1993) diz que a

linguística, como ciência empírica e teórica, baseada na observação dos fatos linguísticos e na teorização sobre os mesmos, procura definir minuciosamente seus conceitos, calcular a compreensão e a extensão de seus enunciados axiomáticos e especialmente proceder dentro do método científico.

A teoria da leitura, de modo igual, não pode escapar-se a esse ritual de ser *precisa, empírica, universal, preditiva, dinâmica e exaustiva*. *Precisa ou exata*, por ter seus termos bem definidos; *empírica*, por ter forte nexos com a realidade objetiva; *universal*, por produzir os mesmos resultados, não importa onde; *preditiva*, por ser capaz de se antecipar aos fenômenos; *dinâmica*, por admitir a própria refutação e finalmente *exaustiva*, por descrever detalhadamente seu objeto.

Verificado de maneira geral esse conjunto de requisitos, a teoria da leitura torna-se apta a produzir *modelos*, de processamento, cuja validade só será comprovada com a sujeição dos mesmos a testes empíricos. Vale lembrar que o modelo não é uma teoria, por ser ele uma representação apenas esquemática dessa última.

Quando o modelo é produzido, a teoria ganha compreensão, às vezes confiança e crédito entre os conhecedores da área. Por exemplo, o modelo de processamento dos dados acústicos ou visuais na língua:



De acordo com esse modelo de processamento, ambos os sistemas simbólicos, fonológico e grafemático, têm acesso ao conteúdo, ou conceito, contido nos itens lexicais portadores de sentido. Isso acontece porque, na aprendizagem inicial da escrita e da leitura – *alfabetização* – realiza-se a equivalência entre fonemas e grafemas. O esquecimento da forma falada implica também na perda da forma escrita. Vista, entretanto, a forma escrita, a forma falada também é recuperada.

Como foi o sistema fonológico que estabeleceu inicialmente o acesso ao conceito, já que, às ideias sobre os objetos do mundo foram dados nomes,

coube ao mesmo sistema fonológico manter posteriormente a preferência de acesso. *De modo algum, entretanto, o sistema simbólico escrito é apenas uma representação do sistema simbólico falado.* Ele é um sistema simbólico complementar e alternativo com identidade e diferenças específicas.

A teoria da gravidade, elaborada por Newton, definida em seus termos e fundada nos requisitos empíricos, produziu vários modelos. O modelo de aeroporto, por exemplo, está alicerçado na teoria da gravidade. Os aviões, para atingirem a velocidade de decolagem, precisam de uma determinada extensão de pista de rolagem. Do mesmo modo, a base de lançamento de foguetes usa os princípios da gravidade universal, assim como as próprias montadoras de veículos espaciais constroem os mesmos de acordo com a Lei de Newton.

Moita Lopes (2002), baseado nas relações entre o leitor/texto/autor, resume os modelos de Leitura em três blocos:

Modelo	Leitor	Texto	Autor
Passivo	sujeito passivo	recebe o sentido do texto	ausente
Antecipador	sujeito antecipa	sentido do texto	ausente
Interativo	sujeito interage	através do texto	com o autor

Na sua visão, o terceiro modelo seria o mais completo, por haver interação entre o leitor, o texto e o autor. De modo semelhante, Kleiman (1989) também vê no modelo interativo uma descrição mais completa do processo da leitura, pois dela participam os outros, os co-enunciadores. No caso, o modelo de comunicação oral, pode-se dizer, é transposto para a comunicação escrita. É importante notar, entretanto, que o autor do texto está ausente e os outros partilham apenas parcialmente da mesma interpretação; portanto a interação tem muitos limites. Mesmo que o autor estivesse presente, não haveria garantia de uma determinada interpretação sobre outras possibilidades interpretativas.

No presente, o modelo capaz de expressar os avanços das neurociências e mesmo da computação seria o de *processamento modular*. Em outros termos, paralelamente no cérebro são processados os dados *grafemáticos, lexicais, sintáticos, semânticos, proposicionais, textuais, esquemáticos e interpretativos*. Diferente do computador que varre de forma linear e sequencialmente as informações, o cérebro tem módulos diferentes processando simultaneamente. O processamento modular e paralelo parece ser a marca registrada do cérebro.

Algumas áreas do cérebro são conhecidas pela sua especialidade no processamento linguístico. A região de Broca, por exemplo, controla parte do processamento oral da língua; a área de Wernicke une a forma acústica ao conceito; a área do córtex frontal associa as ideias contidas na proposição. E mais ainda, na parte superior do cérebro, na área do córtex motor primário, está o controle dos movimentos da língua, cordas vocais, lábios e maxilar. Esses módulos trabalham de maneira integrada.

A teoria da leitura, no presente, tem na *cognição* um dos enfoques mais produtivos, porque está em marcha uma grande revolução na *biologia molecular* e nunca se esteve tão perto das raízes dos próprios processos cognitivos. Embora não haja ainda explicação para muitas das funções dos neurônios, sua bioquímica geral e seus procedimentos sinápticos já são bastante conhecidos.

Mesmo a psicologia educacional, que até recentemente tinha os fundamentos da aprendizagem, estribados em geral na observação dos comportamentos externos, hoje está atenta às neurociências, pois o segredo dos comportamentos, inclusive o linguístico, pode estar no próprio neurônio, nas redes neuronais ou nos programas que os organizam e os realizam. Por exemplo, a memória de curto prazo, a de trabalho e a de longo prazo têm aberto promissores horizontes sobre a natureza da aprendizagem. Foi observando a correlação entre a memória de longo prazo e o papel do hipocampo que se descobriu que esse último é decisivo para a formação dos engramas de longo prazo.

Por ser *biossocial*, não só o biológico, mas também o *social* faz parte da explicação da cognição. As variáveis sociais pesam na compreensão e na interpretação na leitura. Indagações que levam à investigação de quais usos sociais se fazem da leitura e de como as variáveis sociais influenciam na leitura são de enorme importância.

A aprendizagem realiza seu objetivo, quando as informações são clareadas, arquivadas e estabilizadas na memória de longo prazo. Os resultados da aprendizagem não podem perecer com o final do semestre letivo. Quando as informações transformam-se em conhecimento, isto é, tornam-se elaboradas e interligadas, elas perduram na memória de longo prazo. Assim sendo, ensinar é clarear a informação, favorecer seu arquivamento e estabilização na memória de longo prazo. Além disso, a atenção, a motivação, a autodisciplina, a organização da informação influenciam na retenção memorial.

O texto e suas características também determinam a forma da leitura. A leitura que se faz de um contrato de compra e venda, onde os detalhes são decisivos para a validade do negócio, não é a mesma que se faz de um poema. Na primeira valem os detalhes; na segunda valem os sentimentos despertados. Em vista da natureza do texto, do leitor a quem se destina o texto e da estrutura interna do próprio texto, a leitura exige procedimentos diferenciados.

A interpretação que é a parte mais complexa do processo da leitura depende muito do grau de informatividade contida no texto, da intencionalidade do autor, do grau de organização da estrutura cognitiva do leitor, inclusive de seu nível de experiência intertextual. A interpretação, o estágio mais avançado da leitura, depende das possibilidades do texto, do contexto social e da acuidade cognitiva do leitor.

A teoria da leitura, por poder focar o processo da leitura sob vários ângulos e não poder realizar todos simultaneamente, precisa clarificar seus fundamentos e enfoque. No caso, se da ordem cognitiva, social, se da ordem da aprendizagem/ensino ou se da ótica do próprio texto. Estas definições têm implicações na concepção teórica e metodológica na teoria da leitura.

*Este texto*, por exemplo, tem suas raízes fundadas na concepção cognitiva, onde a neurobiologia, a psicologia e a linguística buscam um novo terreno comum para a ancoragem de novos conhecimentos interdisciplinares.

A revolução em marcha nas ciências que estudam a cognição humana tem na neurobiologia sua atenção focada, pois suas descobertas têm provocado grandes mudanças e avanços nas concepções sobre o funcionamento cognitivo. Não se explica mais a aprendizagem, sem que se recorra ao funcionamento dos neurônios e da rede neuronal. No hemisfério norte, vale lembrar, o interesse pelo cérebro e pelo seu funcionamento tem aumentado significativamente. De cada quatro estudantes de graduação na atualidade, um interessa-se por disciplinas que estudam o cérebro e seu funcionamento (Bear, 2002).

## 2. O papel dos olhos na leitura

A leitura é uma atividade visual-cognitiva de enorme complexidade. Para realizá-la, a área de processamento visual, que ocupa cerca de 50%

da totalidade do córtex,<sup>1</sup> reconhece a sequência de grafemas, as unidades lexicais e as combinações lexicais, formando proposições, que remetem a esquemas. Este reconhecimento dos grafemas, lexemas e combinações maiores, como as proposições e esquemas ou recortes da realidade por parte do cérebro, começa com os olhos que funcionam como uma *câmara de altíssima precisão* à busca de informações visuais do mundo da escrita. Eles recebem a luz ou ondas de energia magnética na faixa de comprimento de 400 a 700 nanômetros,<sup>2</sup> ou seja, de 400 a 700 bilionésimos de metro.

Nesta fase, a pupila, que dilata com a maior ou a menor intensidade de luz, deixa passar através de si própria a luz que em seguida alcança o cristalino. Esse, por sua vez, invertendo a forma da imagem recebida, faz com que ela, a imagem, alcance a retina no fundo do olho, onde estão as células fotorreceptoras na região denominada ‘fóvea’.

Os estímulos aí recebidos são recolhidos e transportados pelas células ganglionares até a região chamada ‘*núcleo genicular lateral*’ (NGL), local onde acontece o primeiro processamento de estímulos. Os neurônios dessa região (NGL) estão ligados diretamente ao córtex visual primário (Bear, 2002). A partir desse núcleo (pequeno processador), os estímulos luminosos, ainda em uma forma intermediária, são levados para a zona visual, ou mais precisamente, para a área de Brodmann 17,<sup>3</sup> localizada na região occipital ou posterior do cérebro.

Depois da área de Brodmann 17, os sinais são processados no giro angular, que é a continuação da área de Wernicke, onde os sons são associados às ideias. No giro angular, porém, as letras, naturalmente com a equivalência com os sons, também têm acesso às ideias. A própria contiguidade entre essas duas áreas talvez seja uma indicação do quanto a representação fonológica está associada à representação gráfica e vice-versa.

---

<sup>1</sup> Estima-se que aproximadamente 50% do córtex cerebral humano esteja envolvido com o processamento visual (SQUIRE, 2003, p.84). Apenas 60 gramas são destinados ao olfato. De modo contrário, o cão tem a área visual menor, mas em compensação, a área do olfato é muito maior.

<sup>2</sup> As cores são percebidas dentro destas faixas de ondas eletromagnéticas. A partir de 400 nanômetros, isto é, com as ondas eletromagnéticas curtas, os objetos ficam azuis. Depois da faixa de 700 nanômetros, isto é, com as ondas eletromagnéticas longas, aparecem os objetos com a cor vermelha. Abaixo ou acima desses dois limites, ficam as ondas ultravioleta e infravermelho, imperceptíveis aos olhos.

<sup>3</sup> O cérebro está dividido em áreas para fins de estudos. O fisiólogo que efetuou esta divisão chamava-se Brodmann. Por esta razão, seu nome passou a designar as áreas que compõem o cérebro, identificadas por números.

Embora externos ao processo da leitura propriamente dita, os olhos são fundamentais. Se eles formarem a imagem antes ou depois da retina, o leitor não poderá ler sem o auxílio de lentes corretivas. Se for *míope* ou *hipermétrico*, o leitor precisará de lentes côncavas ou de convexas respectivamente, para que possa ver com nitidez. Sem elas, não há leitura de letras ou palavras, distantes e pequenas. Pior ainda, sem a córnea, onde está a retina no fundo do olho, não há sequer visão.

Enfim, poder-se-ia dizer que *sem os olhos não há como ler*, pois são eles que apreendem no mundo os objetos e suas relações, dentro e fora da classe a que pertencem. Como *agente, experienciador, possuidor, paciente, beneficiado, local, instrumental*, os objetos, localizados e temporalizados, são flagrados pelos olhos, inclusive as unidades lexicais nos textos.

Não cabe aos olhos, entretanto, caracterizar esses papéis (funções) dos objetos no mundo. Um objeto pode ser causa, efeito, meio, local, fim e outras circunstâncias. É o cérebro que detecta essas funções desempenhadas pelos objetos, assim como o papel sintático-semântico exercido pelos itens lexicais na sentenças no texto. Eles podem desempenhar papéis sintático-semânticos, tais como: papel de agente, experienciador, paciente, beneficiário, meio, fim e de circunstância. Por exemplo:

*O patrão concedeu ao empregado um prêmio ontem por bom desempenho.*<sup>4</sup>

Agente                      favorecido      paciente tempo                      motivo

A proposição só se torna viável, porque a sintaxe, através do verbo, organiza os objetos sintáticos sequencialmente, conferindo a cada um que é portador de significado, o papel que o mundo real lhe confere. Para expressar a realidade dos objetos, onde os itens têm papel a desempenhar, a sintaxe procura de certo modo espelhar a realidade, distribuindo funções (papéis sintático-semânticos) aos itens lexicais portadores de sentido. O verbo temporaliza e às vezes localiza a ação ou o estado indicado. Em geral, os humanos compreendem, desde que temporalizado e frequentemente localizado o objeto da descrição.

---

<sup>4</sup> Esse tema, o dos papéis sintático-semânticos, voltará a ser discutido mais detalhadamente na seção nº 6, onde se trata do reconhecimento proposicional. Ele é sintático, porque trata da atribuição dos casos; mas é também semântico, porque atribui funções de sentido, como agente, experienciador, paciente, favorecido, instrumental, final, local, entre outros.

Essa questão, tratada pela gramática gerativa (Chomsky, 1989, 1995), ilustra bastante a complexidade subjacente às sentenças processadas pelo sistema neuronal. Sem a sintaxe, não seria possível à língua expressar a dinâmica e as estruturas do mundo. No caso, a língua se encontra com o pensamento na sintaxe, pois pensar é associar estruturalmente ideias nas suas semelhanças e diferenças. Essa é uma tarefa do córtex frontal no cérebro.

### 3. O papel do cérebro

Se o papel dos olhos é decisivo na leitura, mais importante ainda é o papel do cérebro. Na verdade, sem o cérebro com sua estrutura biossocial atual, considerado *o computador quem sabe quase perfeito*, não haveria o humano e muito menos a civilização moderna. Nele o hardware e o software estão de tal modo integrados e interligados que a memória de longo prazo, por exemplo, só se realiza a partir de sinapses consolidadas, o que é algo de natureza fisiológica. Em outros termos, a conexão neuronal consolidada é parte integrante da própria memória de longo prazo.

Na antiguidade, acreditou-se que o cérebro fosse um radiador para o arrefecimento do sangue ou uma bomba de pressão para comandar os músculos e órgãos do corpo. Aristóteles, por exemplo, foi um daqueles que via o cérebro como arrefecedor e Descartes, mais tarde, acreditava que o cérebro funcionasse como uma bomba hidráulica. Nesse caso, a cognição seria delegada à alma humana (Bear, 2002).

O cérebro tornou-se melhor conhecido depois da descoberta do microscópico eletrônico, da tomografia por emissão de pósitron e da ressonância magnética do encéfalo. No primeiro caso, através da glicose radioativamente marcada, o scanner assinala as áreas ativas no cérebro, ou seja, mais irrigadas por sangue, durante uma atividade.

Com a descoberta desses instrumentos de alta precisão, já se consegue observar detalhadamente qualquer região do cérebro. Desde pequenas lesões, tumores, coágulos, todos são detectados pela ressonância magnética. Outros conhecimentos, entretanto, só tornaram-se possíveis através da observação e análise de casos de acidentes no sistema nervoso de pacientes.

No caso da memória de longo prazo, foi a partir das observações e acompanhamento de um paciente de vinte e sete anos de idade, H. M., feitos pela psicóloga Brenda Milner em 1963, que se consolidou a noção da importância

do hipocampo na elaboração da memória de longo prazo (Squire, 2003). Esse paciente tinha passado por uma lobotomia em ambos os hemisférios temporais, na região do hipocampo, para interromper os efeitos da epilepsia. Por essa razão, não conseguia guardar na memória por período superior a algumas horas novos fatos acontecidos com ele. Mantinha na memória de longo prazo, entretanto, os fatos acontecidos antes do acidente.

De uma maneira geral e sucinta, o cérebro é formado pelas células neuronais, que são compostas de uma parte central ou soma, de um axônio ou cauda, a partir da qual emergem filamentos, chamados dendritos ou ramificações ainda mais finas e minúsculas, fundamentais para a realização das sinapses.<sup>5</sup> Embora bastante estudados na sua individualidade, os neurônios continuam um mistério, quando organizam-se em redes para processar a informação. Donald Hebb chegou mesmo a criar o termo 'cell assembly', porque acreditava, e provavelmente estivesse certo, de que os neurônios funcionassem em agrupamentos (Bear, 2002).

No soma, dentro do qual estão o DNA e o RNA,<sup>6</sup> está o comando central do neurônio. Fora dele, mas ainda dentro do neurônio, estão as mitocôndrias, os retículos endoplasmáticos rugosos, o aparelho de Golgi, os ribossomos e a membrana que os envolvem. Por meio dessas organelas, ou fabriquetas, o neurônio se alimenta, respira, produz as cadeias protéicas necessárias, gera eletricidade e descarta os rejeitos não necessários à vida do cérebro. O neurônio, que é uma célula especial, mede cerca de 0,01 a 0,05 mm, ou seja, de 1 a 5 centésimos de milímetro. Somente com o microscópio podem ser feitas observações diretas do neurônio.

Há no cérebro cerca de  $10^{11}$  neurônios, ou seja, 100 bilhões. Desde as funções cognitivas até as funções de controle orgânico, cada uma delas é realizada pelos neurônios. Pesando aproximadamente 1,2 kg, o cérebro pode ser dividido, sem descrição detalhada, em três secções: o *rombencéfalo*, o *mesencéfalo* e o *proscencéfalo*. Nesta primeira parte, ficam a medula e o cerebelo; na segunda parte, o hipocampo, a formação reticular e o hipotálamo; na terceira parte, o córtex, gânglios de base, o sistema límbico, o tálamo e o hipotálamo (Sternberg, 2000).

---

<sup>5</sup> Em 1887, o fisiologista inglês Charles Sherrington descobriu que os neurônios conectavam-se uns aos outros, transportando estímulos. Para denominar essas conexões, ele usou o termo grego 'sinapse'.

<sup>6</sup> O DNA (ácido desoxirribonucléico) é uma sequência de elementos químicos e bioquímicos que guardam o código, segundo o qual novas células serão produzidas. O RNA (ácido ribonucléico) é o mensageiro do DNA para fora do núcleo.

Os neurônios conectam-se uns aos outros através das sinapses. Há neurônios que têm axônios de aproximadamente um metro de comprimento e outros de comprimento mínimo. Juntos, esses primeiros axônios formam os nervos ou feixes de condução de sinais. Cada neurônio pode fazer 1.000 conexões. Como há cerca de 100 bilhões de neurônios e cada qual pode realizar 1.000 conexões, potencialmente seriam possíveis 100 trilhões de conexões neuronais. Em outros termos, as possibilidades de aprendizagem do ser humano seriam teoricamente ilimitadas.

A água, H<sub>2</sub>O, preenche boa parte do meio interno e externo do neurônio. Visto que as moléculas de hidrogênio têm carga positiva e a de oxigênio, negativa, nas suas combinações com Na, Ca, K ou cloro (Cl), produz-se energia, a qual, sem dúvida é condição fundamental para o funcionamento neuronal.

Para realizar uma sinapse na região do hipocampo, por exemplo, o neurônio denominado pré-sináptico, no seu axioma, abre uma vesícula de neurotransmissor, dentre os aminoácidos: o glutamato.<sup>7</sup> Ele dispara esse neurotransmissor na direção dos sítios (receptáculos) do neurônio pós-sináptico, o qual, por sua vez, abre sua fenda de sódio (Na) e íons provenientes do meio externo adentram. Em seguida, é ativada a proteína G, a qual combina com a enzima 'adenilato ciclase'. Essa, por sua vez, produz a AMPc, cuja função é ativar a proteína cinase (Bear, 2000, p.126).

Durante essa troca de íons, no interior do neurônio pós-sináptico, entra em ação a proteína cinase (PKA), provocada pela AMPc (adenosina monofosfato cíclica). Ao aderir ao DNA no soma, a cinase faz desencadear através do DNA e RNA a fabricação de proteínas adicionais. A manutenção da conexão sináptica, vital para a formação da memória de longo prazo, só é possível com o acréscimo de mais proteínas à operação.

As descobertas mais recentes sobre a memória de longo prazo convergem para a ideia de que esses circuitos realizados e consolidados sejam parte da própria memória de longo prazo. Neste sentido, Changeux (1983) tinha razão, quando dizia que hardware e software se integram no cérebro de tal modo que um imbrica-se no outro.

---

<sup>7</sup> Os aminoácidos, em número de 20, são combinações bioquímicas que têm um carbono alfa C, ligado a um átomo de hidrogênio H, a uma base composta de um radical NH<sup>3</sup> e a um grupamento carboxila COO. São vinte os principais aminoácidos presentes no interior das variadas células do organismo.

Os neurônios processam a informação em grupos especializados. No caso da leitura, a informação visual é conduzida da fóvea (fundo do olho), através do nervo ótico, à área 17 de Brodmann, que é a região de recepção dos estímulos visuais no córtex occipital. Essa informação visual é equiparada à informação auditiva, já que os grafemas são equivalências simbólicas alternativas dos fonemas.

Estes últimos, na aquisição da língua materna, quando as ideias (conceitos) adquirem sua expressão simbólica, no caso, a expressão fonológica, mantêm a precedência de acesso a essas mesmas ideias. Por essa razão, a expressão grafemática só tem acesso à ideia que representa, desde que feita antes sua equivalência com a expressão fonológica. Esquecida uma palavra, na sua forma oral, não é possível para alguém escrevê-la. Eis boa uma razão para se dar à expressão fonológica a precedência de nexa com o conteúdo (conceito).

### 3.1. O papel da memória na leitura

Izquierdo (2003, p.9) diz “podemos afirmar que somos aquilo que recordarmos, literalmente. Não podemos fazer aquilo que não sabemos como fazer, nem comunicar nada que desconhecamos, isto é, nada que não seja de nossa memória. Não podemos usar como base para projetar nossos futuros possíveis aquilo que esquecemos ou que nunca aprendemos”.

Para todas as ações humanas e dentre elas não poderia escapar a leitura, a memória é de capital importância, pois nela está o âmago da inteligência. Ali estão estocados os componentes para o exercício da leitura, desde o léxico, o sistema fonológico, grafemático, morfossintático, semântico, pragmático, valorativo e cultural.

A memória pode ser declarativa e não-declarativa. Essa última refere-se ao conhecimento que faz parte do comportamento humano, mas que não se expressa verbalmente. Nesse caso, estão os hábitos, costumes, habilidades estéticas ou esportivas. Quem dirige um carro no trânsito, realiza uma sequência de procedimentos inconscientes e coordenados, que dão organização e controle à atividade. Já a memória declarativa refere-se aos conhecimentos que podem ser narrados e explicados. Contar histórias, descrever objetos, por exemplo, são façanhas possíveis devido à memória declarativa, com a qual está equipado o ser humano.

A memória não exige um funcionamento especial do cérebro. A bioquímica das sinapses, realizadas para estabelecimento de uma determinada circuitaria, é a mesma que outras células necessitam, por exemplo, para comandar variadas funções do corpo. Como diz Squire (2003, p.68) “a via AMPc<sup>8</sup> não é exclusiva para o armazenamento da memória, tampouco é para os neurônios, eis que utilizada em muitas outras células do corpo – intestinos, fígado, rim – a fim de produzir ações persistentes” .

Três tipos de memória são descritos hoje na ciência cognitiva: a memória de curto prazo, ou seja, aquela que retém engramas<sup>9</sup> por um curto período de tempo; a memória de longo prazo, ou seja, aquela que retém engramas por períodos longos; finalmente a memória de trabalho,<sup>10</sup> a qual não estoca engramas, mas durante as atividades realizadas, busca na memória de longo prazo informações para a manutenção e organização dos procedimentos.

A memória de trabalho é fundamental para relação do indivíduo com o meio ambiente.e até para a existência da própria consciência. Em outros termos, é ela que solicita da memória de longo prazo os conhecimentos necessários para as relações do indivíduo com o meio ambiente, levando em consideração a própria identidade dele, enquanto indivíduo. Do mesmo modo, é ela que permite a atividade de pensar. Mais que isso, ela alimenta a atenção, na medida que deixa disponíveis informações que se referem a uma atividade que está em processo. Quanto mais informações sobre o meio ambiente e os acontecimentos em processo, mais chance o indivíduo tem de lidar melhor com a realidade. A memória de trabalho provê o indivíduo com a capacidade de ser consciente e de operar no mundo de maneira atenta.

Na memória de longo prazo, os circuitos estabelecidos tornam-se permanentes através da intervenção direta dos enzimas. Essa é uma

---

<sup>8</sup> AMPc é uma abreviação para adenosina monofosfato cíclica, isto é, um bloco de proteínas, encontrado no neurônio receptor, capaz de desencadear a ação da cinase, uma proteína capaz de induzir o DNA a comandar o RNA a produzir proteínas adicionais para a estruturação duradoura da circuitaria neuronal.

<sup>9</sup> Entende-se por engrama toda unidade de informação, armazenada na memória. Elas podem ser duráveis ou não duráveis.

<sup>10</sup> Izquierdo (2003) vê na memória de trabalho semelhanças com a memória que ele chama de curta duração, pois ambas são rápidas. A de trabalho, contudo, não imprime novos engramas na memória de longo prazo. É ela que retém os sentidos lexical e proposicional, presentes durante a leitura.

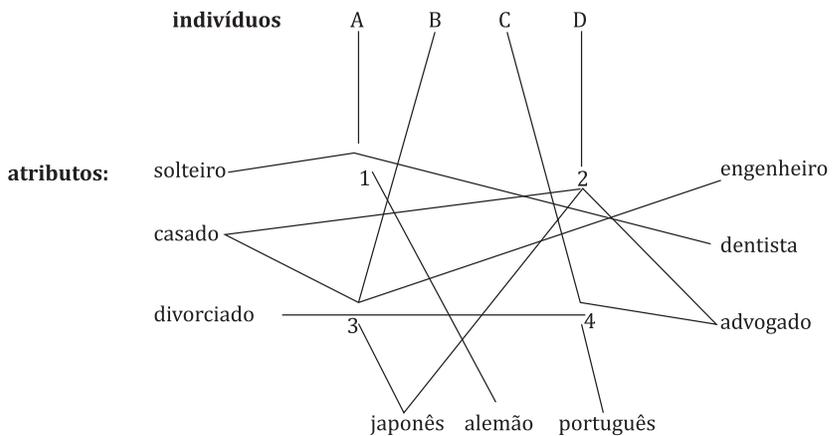
importante constatação, mas insuficiente para explicar o conjunto dos procedimentos da leitura. O algoritmo e o programa que ordenam e comandam as associações dos itens lexicais da memória de longo prazo ainda estão longe de serem objeto de observação.

Visto que a leitura é um processo de associação de ideias existentes na estrutura cognitiva a ideias ainda não existentes, no caso de grande complexidade, o conhecimento atual está longe de explicar o fenômeno da leitura de maneira detalhada. Onde, como e o que comanda esta orquestra neuronal durante o ato da leitura são questões sem resposta definitiva. Sabe-se no máximo que certas regiões do cérebro são ativadas durante a leitura; que os neurônios do córtex frontal comandam o processo de associação de ideias; mas não se sabe o que comanda os comandos todos da leitura.

A memória de longo prazo (MLP) conta com a participação efetiva do hipocampo na consolidação dos engramas. O hipocampo, por ter acesso às principais regiões do cérebro, é capaz de comparar e de cruzar traços que identificam as entidades nas suas semelhanças e diferenças. Além disso, por estar associado à região da amígdala, onde está o controle dos afetos e emoções, o hipocampo distingue fatos e situações que demonstram importância afetiva e emocional para a vida do indivíduo.

Se houver traços de semelhança ou de diferença entre a entidade a ser memorizada e algum engrama já existente na memória de longo prazo e for acrescido o sinal de importância emotiva fornecido pela amígdala, o novo engrama é associado àquele outro já integrado em rede distribuída. Esse processo só começa depois de aproximadamente oito horas após o início da formação de uma memória.

Somente os itens de grande importância são retidos na memória geral. Os detalhes são esquecidos pouco tempo depois da formação do engrama. Eles só ficarão retidos, se voltarem outras várias vezes através dos sentidos. Quando isso acontece, o cérebro considera-os importantes para o organismo e até detalhes podem ficar retidos. No exemplo que segue, pode-se observar que os atributos ou traços cruzam-se, reforçando as relações entre os elementos existentes:



O indivíduo A é solteiro, dentista e alemão; já o indivíduo D é casado, japonês, advogado e tem atributos parciais em comum com B e C, mas nenhum com A. Por haver quatro indivíduos e apenas três grupos de atributos, D precisou compartilhar atributos com outros dois. Esse sistema de atributos compartilhados pode ser semelhante àquele da memória distribuída, onde as informações são incorporadas a conjuntos já estruturados. Esse exemplo está melhor desenvolvido em (Teixeira,1998), onde o autor discute a questão da memória artificial.

Na memória distribuída, os traços são interligados, de modo a se tornarem elaborados e consolidados do ponto de vista de rede. No caso, um novo item só é definitivado na memória de longo prazo, se ele for integrado a redes pré-existentes na estrutura cognitiva. Elaborar os engramas quer dizer integrá-los a memórias já consolidadas. No exemplo acima, D está ligado a B e C, mas não a A. Essa rede elaborada de relações é o que assegura a duração do engrama na memória de longo prazo. Em termos de biologia molecular, o circuito neuronal só perdura, se houver uma rede elaborada de informação que o exige.

#### 4. O reconhecimento grafemático

As letras, grafemas, formam um sistema simbólico complexo de representação dos conceitos. Elas não são representações dos fonemas, como queria Saussure (1969) e Bloomfield (1961), mas sim representações dos conceitos. Quando é feita a equivalência dos grafemas com os fonemas, fato que acontece durante a alfabetização, os grafemas

passam também a acessar diretamente os conceitos. Scliar-Cabral (2003) descreve essas equivalências, fonemas/grafemas, com grande precisão. Pelos sons ou pelas letras, acontece o acesso às ideias.

No mundo da experiência, não há símbolo de símbolo. *O símbolo representa algo e não outro símbolo que representa algo*. Ninguém ofereceria à aniversariante dinheiro como símbolo das flores que representam seu afeto e amizade. Não há símbolo de símbolo, como queriam Saussure e Bloomfield, ao dizerem que a escrita é apenas uma representação da fala.

Mas tinha razão Saussure, quando dava exclusividade aos fonemas em termos de representação dos conceitos. Na área de Wernicke, no cérebro, os fonemas, formando unidades lexicais, mantêm diretamente nexos com os conceitos. Na memória de longo prazo, esses nexos são definitivos. Ao aprender um novo sistema simbólico, no caso a escrita, o indivíduo faz primeiro as equivalências entre os fonemas e os grafemas.

Por esta razão, quando alguém se esquece do nome de algum objeto, é inútil solicitar que ele escreva o nome esquecido, pois não terá como fazê-lo. Isso é uma prova de que a forma oral tem domínio e preferência de acesso ao conceito e na sua ausência a forma escrita não consegue acessar. Essas conexões são físicas e feitas, elas continuam a funcionar, inclusive permitindo que novas formas também acessem o conceito.

De posse dessas duas formas de representação, o indivíduo usa uma ou outra. Durante a leitura, por exemplo, o leitor não converte o sistema grafemático no sistema fonológico, mas limita-se a proceder com as equivalências. No caso, a expressão acústica /papu/ cede sua preferência de acesso ao conceito/ideia para a expressão escrita [papo].<sup>11</sup> Na primeira, grosso modo, a sequência de traços distintivos da imagem fônica seria a seguinte: consoante, oclusiva, bilabial, surda + vogal aberta, central, baixa + consoante, oclusiva, surda + vogal, média, posterior, fechada. No segundo, também grosso modo, a sequência de traços visuais distintivos da imagem visual seria a seguinte: esférica,

---

<sup>11</sup> Os fonemas são transcritos entre barras; no caso dos grafemas, embora não seja necessário transcrevê-los, poder-se-ia limitá-los por colchetes, para diferenciarmos da escrita propriamente dita. O importante é ficar caracterizado que os fonemas pertencem ao córtex auditivo, enquanto os grafemas pertencem ao córtex visual. Vale ressaltar que ambos sistemas de representação são processados na área de Wernicke. Os grafemas, a propósito, são estruturados em uma área cortical contígua à área de Wernicke, isto é, no giro angular.

vertical, inferior, à esquerda + semiesférica + esférica, vertical, inferior, à esquerda + esférica (Jesus, 1999b).

Os traços visuais formam uma imagem visual e essa tem acesso ao conceito propriamente dito. Com a equivalência grafemática feita e estando ambas formas presentes na memória de longo prazo, o leitor não terá dificuldades para acessar o conceito que procura via escrita. Por isso, quem lê não precisa necessariamente converter formas escritas em formas orais, a fim de compreender o significado das palavras. Precisa apenas fazer as equivalências entre os fonemas e os grafemas.

Se o texto escrito fosse apenas uma representação do texto oral, a leitura seria mais demorada, porque o locutor comum não fala duzentas palavras por minuto, mas lê duzentas palavras escritas por minuto, sem que isso seja extraordinário ou inusitado. O processamento linguístico na leitura é mais rápido que na fala, pois nessa última as unidades lexicais são convertidas em sinais que movimentam os músculos das cordas vocais, da língua e dos lábios, os quais são muito mais morosos que os neurônios.

A menor unidade da escrita é a letra/grafema. Ela pode ser vogal ou consoante, designação esta proveniente da classificação fonética. A letra/grafema é um símbolo com função no sistema visual equivalente à função do som/fonema no sistema auditivo. No processo da leitura e da produção de texto, entretanto, quando o leitor e o escritor alcançam a proficiência e a produtividade, a escrita representa os conceitos, ocupando o significante do signo linguístico.

Decorrente de um equívoco linguístico, definir a escrita como representação da fala tira da primeira toda sua força funcional, pois como sistema simbólico visual e alternativo, representante dos conceitos, a escrita não substitui o sistema falado, mas desempenha o mesmo papel de representação dos próprios conceitos. Considerar a escrita uma representação da fala é deixar de ver o sistema simbólico escrito como algo autônomo e hierarquicamente até mais estável.

Assim como o fonema, que é uma unidade funcional da fala, com traços distintivos, o grafema é um conjunto de traços distintivos subjacentes em uma letra. Se, por um lado os traços do fonema pertencem à audição, por outro lado, os traços do grafema pertencem à visão. É importante mencionar que nem todos os traços que poderiam ser distintivos, adquirem real e concretamente esta função. Alguns deles são supérfluos, o que permite que várias letras realizem um grafema.

Por exemplo, o grafema [b], expresso na letra minúscula ou maiúscula, cursiva ou impressa acaba por apresentar traços suplementares, mas que não interferem na distintividade propriamente dita. Neste caso, tem-se o *arquigrafema*. A propósito, vale recordar que a fonologia tem o arquifonema.

As letras/vogais realizam sua função distintiva basicamente através dos traços e subtraços visuais que caracterizam cada uma delas. São básicos os traços visuais de esfericidade, semiesfericidade e não-esfericidade, que se juntam a subtraços de completa e híbrida e vertical. O grafema [a], por exemplo, difere do grafema [o] exatamente porque o traço de *esfericidade completa* do último contrapõe-se à *semiesfericidade híbrida* do primeiro. Essas minúsculas marcas visuais são usadas como traços distintivos das letras pelo cérebro durante o processo da leitura. O quadro geral das vogais poderia ficar assim constituído:

VOGAIS MINÚSCULAS <sup>12</sup>		
Esfericidade	Semiesfericidade	Não-esfericidade
o	e	u
	a	i
Completa	Hídrica	Vertical

Nas palavras “bata e bota”, o que as distingue é exatamente a distintividade exercida pelo par a *-diferente de-* o. Neste caso, em última análise, não foram os fonemas /a/ e o /o/ que exerceram o papel, mas sim os grafemas, com suas formas visuais e não acústicas. O sistema simbólico escrito usa do sentido mais completo do ser humano: a visão.

O mesmo caso vale para as consoantes. As palavras “pata” e “bata” distinguem-se uma da outra através do jogo de oposição, feito pela distintividade dos grafemas [p] e [b]. Ambos grafemas são marcados por *esfericidade*, porém ambos também divergem um do outro, na medida que o primeiro tem um traço de *verticalidade inferior à esquerda* e o segundo um traço de *verticalidade superior à esquerda* também.

O quadro geral de traços das consoantes apresenta uma complexidade bem maior que o das vogais. Dos traços mais presentes e requisitados nas consoantes, a esfericidade e a verticalidade são os

<sup>12</sup> Apesar de mais variações, aqui estão traços visuais apenas do sistema de letras impressas e minúsculas. As maiúsculas têm outros traços.

mais fortes no sistema consonantal. Além deles, entretanto, existem a semiesfericidade, a não esfericidade e os subtraços de verticalidade, horizontalidade e obliquidade.

Os grafemas, vale dizer, são representações dos conceitos. Eles mantêm uma relação de dependência para com os fonemas, pois esses últimos conservam a precedência de acesso aos conceitos. Isso não equivale a dizer que os grafemas sejam representações dos fonemas, como queria Saussure e Bloomfield. Entretanto é importante notar que Gardner (1994) mostra, a este propósito, que leitores fluentes, ao sofrerem lesões na região da fala, ficam com sequelas na leitura, mesmo não usando a subvocalização ou movimento de lábios. Com isso quer-se dizer que no cérebro não há compartimentos absolutos. O processamento no cérebro é realizado por módulos coordenados. Esse trabalho paralelo é fundamental para a circuitaria do cérebro.

O conjunto dos traços distintivos, pertencente às letras vocálicas, é de bem menor complexidade que o conjunto dos traços que compõe as letras consoantes impressas minúsculas, inclusive porque nestas últimas estão os chamados dígrafos, cuja sistematização é muito mais complexa. Segue o quadro das consoantes minúsculas na sua forma impressa:

#### CONSOANTES minúsculas<sup>13</sup>

Esfericidade		
Verticalidade		
Superior	b	d
Inferior	p	q
	esquerda	direita

<sup>13</sup> Os traços grafemáticos, acima esboçados são meramente uma tentativa de sistematizar aquilo em termos do que o cérebro provavelmente distingue uma imagem mínima visual/escrita de outra. Para se tornar um sistema completo, muito mais trabalho precisa ser feito.

### Semiesferidade

Sigmaticidade	s	(ss) (sc)
Semiesferossigmaticidade	c	ç
<hr/>		
Esferossigmaticidade	g	
<hr/>		
Verticalidade		
Alta	h	
Dupla	n	(nh)
Tripla	m	

### Não-esfericidade

Vértico- Horizontalidade		
Alta	t	r (rr)
Média	f	
Baixa	j l	(lh)
<hr/>		
Obliquidade		
Simples	z	v
Tripla		w
Cruzada		x k
<hr/>		
Esquerda	Média	Direita

Com 26 grafemas – incluindo o “ç” – e mais algumas combinações digráficas, “nh”, “ss”, “rr”, “sc” e o “lh”, o sistema simbólico alfabético do português é capaz de representar o necessário na expressão escrita. Somam ainda a este quadro sinais auxiliares, tais como “~”, “^”, “'”. Destes, o “~”, “^” e o “'” exercem a função distintiva em pares lexicais, tais como: “roma” e “romã”; o “^” em “por” e “pôr”; o “'” em “se” e “sé”.

As letras “k” e “w”, embora não sejam utilizadas no português, exceto em abreviações, tais como, kg, kb, km, kw e w, fazem parte do

quadro geral, pois provêm do grego e do latim. O w, inclusive, surgiu no período medieval, resultado do uso de dois “u<sub>s</sub>” ao mesmo tempo.

O original, no caso, é o som que o homem, na sua evolução, aprendeu a emitir, dando a ele a poder de ser significante. Com a criação do sistema simbólico escrito, os grafemas também passaram a representar os conceitos, embora necessitem dos fonemas para o acesso aos conceitos.

Os grafemas são reconhecidos pelos seus traços visuais. Enquanto os fonemas são processados provavelmente na área de Wernicke, os grafemas são na região contígua, isto é, no giro angular. Os sistemas simbólicos fonológico e grafemático estão interligados e em relação complementar. A escrita representa a ideia, desde que feita a correspondência entre fonemas e grafemas na alfabetização.

## 5. O reconhecimento lexical

No processo da leitura, as unidades lexicais são reconhecidas pelo cérebro, ou mais precisamente, pela memória de longo prazo. Essas unidades reconhecidas ainda necessitam ter uma de suas acepções de significado ativada, o que ocorre, quando o esquema (contexto) entra em jogo. A compreensão, ou a escolha de um significado sobre os outros também possíveis é algo determinado pelo contexto ou esquema. Na seguinte estória: *‘O cabo estava enrijecido. Toda a sua flexibilidade havia sido perdida, enquanto ficara exposto ao tempo. Desse modo, ele não serviria mais para as tarefas antigas, pois elas exigiam bastante flexibilidade.’* Ao ler esse pequeno texto, o leitor ficará em dúvida se o cabo é de enxada, por exemplo, ou um cabo da polícia. Ambos precisam de flexibilidade para suportar as tarefas a que são submetidos.

Pistas formadas pelas informações anteriores ou posteriores completarão o esquema da ferramenta e sua utilidade ou do profissional militar e seu trabalho. São esses esquemas que fazem os itens lexicais emergir com uma outra significação no texto.

Há itens que fazem parte do léxico e que não desempenham papel de significação no texto. No processo das fixações oculares, itens como verbos auxiliares, preposições, conjunções e pronomes são em geral saltados pelos olhos nos seus movimentos em busca de novas fixações. Isso pode ser observado na seguinte sentença:

*Os cavalos estão mastigando o capim.*<sup>14</sup>

250ms    -    250ms    -    250ms.

Em outros termos, somente aqueles itens com conteúdo conceitual na memória de longo prazo são captados pelos olhos na leitura. Os outros, por terem outras funções estruturais, que não a de significação, têm outro processamento.

O acesso natural ao conceito é feito via expressão fonológica. Feita a equivalência fonema/grafema durante a aprendizagem da escrita e da leitura, ou alfabetização, de uma forma ou de outra, o significado é acessado. Quem lê não converte cada vez que lê a expressão visual na expressão acústica. Apesar da equivalência fonema/grafema já ter sido feita, somente a expressão acústica tem acesso direto à memória de longo prazo. Daí porque alguém que esqueceu a forma falada de um item lexical na memória de longo prazo, não conseguir também se lembrar de sua expressão escrita. Quem esquece a forma falada, não escreve o esquecido. Ouvida ou vista, uma recupera a outra e vice-versa.

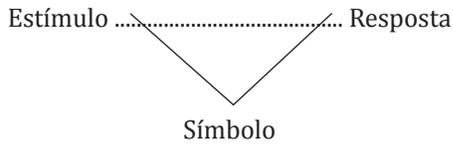
Vygotsky (1986, p.37) representou com acuidade o papel dos símbolos na estruturação do comportamento humano. A cognição humana não opera sob a influência direta dos objetos do mundo real, mas sim com as relações intrincadas das representações dos objetos do mundo real presentes no cérebro. De maneira muito diferente, nos animais, não há mediação entre o estímulo e a resposta. O comportamento é uma resposta direta ao estímulo do meio ambiente. Um cão, por exemplo, não se lembra de algo ausente, mas apenas reconhece algo presente. Nesse caso, a memória é muito mais um reconhecimento que uma recordação propriamente dita.

Devido à sua cognição de natureza complexa, o homem produz mediações, para se relacionar com o seu meio ambiente. A história e o progresso só foram possíveis, porque o homem criou instrumentos para dominar a natureza através do trabalho. A tecnologia é a expressão mais concreta da capacidade do homem de mediar suas relações.

Mais importante ainda que a tecnologia é a linguagem como mediadora entre o homem e a realidade concreta. No esquema de Vygotsky:

---

<sup>14</sup> O controle da duração das fixações oculares pode ser melhor observado em (PERFETTI, 1985, p.15). Esse experimento, contudo, foi realizado por Carpenter e Just (1981).



O estímulo (realidade) ativa na memória de longo prazo o conceito (ideia), o qual se expressa através de seu símbolo convencionado. Na falta desse último, isto é, do símbolo, o indivíduo não consegue se expressar, a menos que recorra a explicações sobre a ideia ou a imagens pertinentes. Esse objeto pode inclusive estar ausente no momento.

Os humanos podem recordar de um objeto que esteja ausente. Diferente do animal que não se lembra de objetos ausentes, mas apenas reconhece objetos presentes, o ser humano lembra-se de coisas que não estão presentes. Desse modo, ele tem o mundo a seu dispor, representado em termos neuronais e de uma maneira bastante econômica.

Se nos animais lembrar é reconhecer, nos humanos lembrar é fazer presente o ausente no momento. Essa é razão, porque um indivíduo assiste a uma longa conferência e raramente precisará de recorrer a imagens concretas dos objetos tematizados. Com as ideias sobre os objetos, expressas simbolicamente, ele tem presente para si o mundo referido.

O conceito, para ser acessado, passa pela mediação simbólica. Seu papel é de economia, pois em vez da estrutura cognitiva trabalhar com a imagem dos objetos concretos e estar por essa razão sempre sobrecarregada de imagens, o conceito faz uma síntese das características fundamentais da classe do objeto e assim armazena muito mais com muito menos na memória de longo prazo.

Enquanto os conceitos representam classes de muitas entidades, não se pode negar também que há representação de classe de uma única entidade. Por exemplo, os nomes próprios não representam classe, mas sim um único indivíduo. Mais curioso ainda, é que o nome de indivíduo não desperta na memória de longo prazo a imagem concreta dele, mas sim um conjunto dos traços distintivos que o identificam.



Inicialmente os conceitos são representados pelos símbolos falados, formados na infância durante a aprendizagem da língua materna. Mais tarde, ao aprender a escrita, uma outra forma de representação dos conceitos, o indivíduo passa a dispor de dois sistemas simbólicos de representação dos conceitos: *o falado e o escrito* (S1 e S2).

Embora Saussure (1969) tenha insistido na relação entre o símbolo falado e o conceito, ou mais precisamente, entre a imagem acústica (significante) e o conceito (significado), essa forma de representação não é exclusiva. Vygotsky (1988) deixou aberta a possibilidade de outras formas simbólicas realizarem essa mediação. Na verdade, não só a fala e a escrita realizam essa mediação entre o mundo mental e o mundo real, mas também outras formas realizam a mesma função. Por exemplo, como negar que a linguagem de sinais desempenha esse papel para o surdo-mudo?

Entre a imagem acústica e a ideia que ela representa há algo de muito convencional e fundamental na linguagem: *o símbolo*. Embora seja de outra esfera, ele representa arbitrariamente a ideia com muita eficiência. Em vez das imagens do mundo desempenharem papel fundamental na memória, as representações ou generalizações sobre classes de imagens, representadas simbolicamente, desempenham essa função com muito mais economia. Essa natureza arbitrária do signo linguístico é a expressão mais marcante da natureza da linguagem.

## 6. O reconhecimento proposicional

“Uma proposição é o significado subjacente a uma relação entre os conceitos” (Sternberg, 2000, p.157). Para que a proposição ou combinação de ideias seja associada, formando assim unidades novas de sentido, entra em cena uma outra área para efetuar o processamento proposicional. Dessa vez, cabe à região do córtex frontal associar as ideias contidas nos itens lexicais, verificando sua pertinência e plausibilidade.

Na memória de longo prazo, os itens lexicais, tudo indica, estão associados pelas semelhanças e diferenças na própria área de origem perceptual. Em outros termos, se o item lexical pertencer à esfera da escrita, estará localizado na região occipital do cérebro. Na sua organização, esses itens ficam agrupados na memória de uma forma distribuída. No caso, homem e mulher, por exemplo, formam e mantêm traços semânticos que lhes são comuns e traços que lhes são específicos.

Cada item lexical, portador de significado, ao ser incluído na organização sintática da sentença, recebe um papel sintático-semântico a desempenhar. O verbo atribuirá aos itens lexicais de seu domínio papéis sintático-semânticos, isto é, papel de paciente, de favorecido/desfavorecido, de instrumento e de circunstância, marcados morfológicamente, se a língua for declinada. Fora de seu domínio, um outro item lexical, aquele que passar ao verbo as marcas de número e pessoa, exercerá a função sintático-semântica de agente ou de experienciador, marcado pelo caso abstrato nas línguas não declinadas e pelo caso morfológico nas línguas declinadas.

O papel sintático-semântico é decisivo para a formação do sentido proposicional. Os itens lexicais que compõem a sentença não podem ser somados por matemática simples. Eles juntam-se, para formar um cômputo novo de sentido, acrescentando novas informações. Dessa forma, a sentença 'o menino deu com as próprias mãos um bombom à menina' não pode ser interpretada como a soma do conceito de menino, menina, bombom e modo. O menino é um agente; o bombom é o paciente; a menina é a favorecida e o modo é com as mãos.

Por ter a língua distribuído os itens sintáticos de acordo com a própria organização do mundo, ela torna-se apta a descrever a realidade. A sintaxe, nesse sentido, organiza os elementos sintáticos na ordem e dinâmica do mundo. Ser o agente, o experienciador, o paciente, o favorecido, o instrumento, o local, o fim e a circunstância são propriedades das entidades no mundo. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o pensamento e a língua descrevem a realidade do mundo. E mais que isso: linguagem e pensamento funcionam de uma maneira integrada, de tal modo que, no caso da leitura, ler é pensar.

## 7. O reconhecimento dos esquemas

Os esquemas são generalizações de eventos, situações, circunstâncias ou mesmo fragmentos complexos da realidade. Nessa acepção, esquema difere-se da noção piagetiana, segundo a qual, o esquema é uma estrutura cognitiva que engloba uma sequência de ações. A criança que se amamenta e ao mesmo tempo segura com a mão a roupa da mãe e olha para o rosto da mãe, seria um exemplo de esquema de ações motoras. No caso, toda vez que ela assim o fizer, estará reativando

um esquema. Nesses termos, uma sequência de procedimentos pode ser chamada de esquema.

Para a teoria da leitura, um esquema, quadro ou script equivalem as fragmentos generalizados da realidade. Assim como o conceito sintetiza os traços comuns de uma classe de objetos, o esquema sintetiza os traços comuns de uma classe de fragmentos da realidade, na forma de eventos, situações e circunstâncias.

Por serem globais, os esquemas permitem que fatos menos inclusivos sejam interpretados dentro de suas fronteiras. A título de ilustração: a consulta médica é um evento que tem uma estrutura conhecida. Nela, o paciente chega até a secretária, apresenta-se, escolhe o médico, marca horário, escolhe a forma de pagamento, espera pela sua vez e finalmente é consultado. Na consulta, o médico pode apalpar o corpo do paciente, sem que isso seja sinal de exploração sensual. O esquema da consulta pré-existe à relação paciente/médico.

Os esquemas são guardados na memória de longo prazo como telas de fundo, contra as quais são projetados os fatos a serem reconhecidos e interpretados. O significado dos itens lexicais portadores de sentido são escolhidos em vista dos esquemas ativados. Sem eles não há como atribuir significado aos itens lexicais.

Atkinson (2002, p.321) mostra que "... depois de ler uma breve narrativa sobre um personagem que vai a um restaurante, as pessoas tendem a recordar afirmações de que o personagem comeu e pagou pela refeição ainda que estas ações nunca tenham sido mencionadas na narrativa."

Poder-se-ia dizer que os esquemas ou generalizações sobre situações, eventos, circunstâncias e fragmentos de mundo são matrizes complexas que englobam a realidade a que se ligam, via linguagem, o pensamento e o mundo. Eles fazem parte da tendência generalizadora do cérebro, o qual constrói sínteses do mundo por motivos de economia cognitiva.

## 8. Reconhecimento da estrutura do texto

Para que o texto seja um objeto adequado de leitura, sua estrutura precisa demonstrar coesão (a estrutura juntiva que dá continuidade ao texto), coerência (a não-contradição conceitual e proposicional do texto), intencionalidade (a intenção do autor do texto), receptividade (o modo como o leitor recebe o texto), informatividade (o volume de informações novas

veiculadas até o leitor), a circunstancialidade (as circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que influenciam na elaboração do texto) e intertextualidade (a influência dos textos lidos anteriormente), tudo isso faz parte da estrutura de qualquer bom texto, naturalmente dependendo do tipo de texto em foco (Beaugrande e Dressler, 1996).

Um contrato civil, por exemplo, é muito dependente da intencionalidade e da informatividade. Quem vende não pode ser coagido e muito menos quem compra. Do mesmo modo, um dado equivocado sobre o bem em transação pode invalidar a eficácia de um contrato. Os advogados são sequeiros por falhas dessa espécie, pois elas tornam-se pretextos para a anulação de um contrato.

O nível de informação é outra variável que influencia muito na leitura. Um texto, cuja maior parte da informação é desconhecida do leitor, requer mais atenção, mais elaboração e esforços para a retenção do conteúdo na memória de longo prazo. Nesse caso, a leitura deverá ser demorada e demandará vários procedimentos.

Mais importante, contudo, na comunicação é a intenção do sujeito. É em razão dela inclusive que aparece o tipo de texto. Uma carta, um contrato, uma ata, um cheque, uma letra promissória, entre outros tipos de texto, existem em função da intenção comunicativa. Por não haver texto sem autor e autor sem intencionalidade comunicativa, pode-se pensar que a intenção comunicativa seja a grande determinante dos tipos de texto.

Habermas (1986a e 1986b) mostra que a comunicação não está exclusivamente a serviço da informatividade. Quem diz ‘a chuva está fina’ parece estar, além de informando, deixando também transparecer que acredita que a chuva esteja fina. De maneira geral, é muito comum na comunicação a ação ilocucionária, isto é, o sujeito vem junto com o que ele informou. Já ‘eu penso que a chuva esteja fina’ expressa explicitamente uma informação e uma opinião.

Embora não aceito de maneira unânime pelos seguidores da Escola Crítica de Frankfurt, Habermas (1986a e 1986b), depois de criar teoricamente o cenário para a ação comunicativa através da teoria da racionalidade, mostra que a linguagem é a condição para o desenvolvimento social. A sociedade é função do agir comunicativo, que, por sua vez, só é possível devido à racionalidade.

A descoberta da escrita mudou a ação comunicativa. Sujeita a durar pouco, a comunicação oral padecia dos limites da memória humana

que perde informação pelo esquecimento. Com a escrita, pelo contrário, a informação ficou durável e assim tornou-se possível o progresso, já que o texto permitiu o surgimento da informação estável, necessária à ciência, tecnologia, às leis duradouras, às religiões mais racionais, às artes elaboradas e à política mais racional.

Nesse sentido, pode-se dizer que o texto escrito permitiu o surgimento da civilização moderna. O texto falado não poderia ter dado o suporte necessário e estável para o mundo criado com a ciência e com a tecnologia. No *Lebenswelt*,<sup>15</sup> moderno, os conhecimentos científicos e tecnológicos tendem a substituir a fala e a narrativa pela escrita e a descrição.

## 9. A interpretação

A interpretação constitui a fase mais refinada do processo da leitura. Nela o leitor, de posse das informações presumivelmente necessárias, faz opções de sentido que requerem não só o pensamento lógico,<sup>16</sup> quantitativo, mas também o valorativo. Mais ainda: muitas vezes os três níveis misturam-se, de modo a não se distinguirem uns dos outros.

Nessa fase, ele estabelece a hierarquia do tema fundamental do texto e suas relações hierárquicas com os subtemas que estão subsumidos. Para isso, é inevitável o pensamento valorativo, ou seja, aquele que lida com valores e não com fatos mensuráveis quantitativamente. Nesse sentido, o leitor pode atribuir mais ou menos ênfase na gradação de valores estabelecida por quem escreveu o texto. Por isso se diz que o texto não é mais propriedade do autor, mas de quem o interpreta.

As múltiplas possibilidades de significado de cada item lexical bem como as variadas possibilidades de significado proposicional tornam-se ainda mais complexas, quando há mais de um esquema como referência.

---

<sup>15</sup> *Lebenswelt* é um termo usado na fenomenologia, com o qual se quer enfatizar o mundo cotidiano, onde a vida social e informal ocorre. Edmund Husserl e Martin Heidegger, filósofos alemães, queriam dizer com ele a realidade da vida na sua informalidade.

<sup>16</sup> O raciocínio: todo homem é mortal; José é homem; então José é mortal, é lógico.  $8+4=12$  é um raciocínio matemático ou quantitativo. Já o raciocínio da mãe que diz “meu filho roubou, mas ele não é ladrão” é valorativo, porque ela está pensando com os valores afetivos de mãe e não com a evidência dos fatos.

No exemplo citado anteriormente,<sup>17</sup> a palavra ‘cabo’ pode ser interpretada como um indivíduo com uma posição definida na hierarquia da polícia ou também como um instrumento de manejo da enxada. Somente com a interferência de informações anteriores e posteriores ao referido texto, pode ficar clara a situação para a interpretação.

Um típico exemplo é a interpretação dos trechos bíblicos. Por muito tempo, a igreja católica manteve a sete chaves o sentido dos textos bíblicos, cabendo somente a ela, que era, acreditava-se, inspirada pelo espírito santo, interpretá-los. Naqueles remotos tempos, os estudos críticos estavam estagnados, porque não havia a menor possibilidade alternativa de leitura crítica.

O evangelho de Marcos, 16:9-20 confirma isso. Tudo indica que originalmente aquele texto terminava no 16:8, pois há uma ruptura abrupta na sua seqüência; em seguida ele continua, inclusive com outro estilo. Para os exegetas e críticos, esse trecho foi acrescentado posteriormente.

Percebe-se que até o versículo 8 o esquema era um e que do versículo 9 ao 20 o esquema adquire outro formato. Em outros termos, o escritor do texto até o versículo 8 era um e estava em outra situação existencial. O texto que segue ao versículo 8 pertence a outro momento histórico e provavelmente a outro autor.

Se por um lado, Marcos 16:8 for o final do texto, o evangelho termina com a cena do ‘túmulo vazio’; por outro, se o texto se estender até o versículo 20, estarão incluídas as aparições de Jesus depois de sua morte. No caso, são duas realidades bastante diferentes, sendo essa última provavelmente elaborada após o ano 150 d.C.

Para aquele que crê e é ingênuo, a palavra de Deus não está sujeita aos fatos histórico-sociais do texto. Pelo contrário, o que Deus disse só tem uma interpretação, isto é, que os versículos de 9-20 não estão sujeitos aos problemas de editoração textual. Como palavras inspiradas, não podem elas estar sujeitas ao escrutínio humano.

Esse fenômeno fica ainda muito mais claro no Antigo Testamento, ou mais precisamente, no chamado Pentateuco. Ali há extratos textuais sobrepostos de três origens: o denominado javista, o eloísta e o sacerdotal. O primeiro, porque chamava Deus de Jeová; o segundo, porque o chamava

---

<sup>17</sup> Cf. a unidade textual com o título, “O Reconhecimento Proposicional”, marcada com o número 5 na página 17.

de Elói e o terceiro, porque não era nem um nem o outro.<sup>18</sup> Esse fenômeno pode ser observado em Gen 2:4-8. A narrativa da criação já havia sido efetuada e de repente ela recomeça. Isso deu-se, porque as tradições javistas e eloístas foram fundidas em uma terceira forma pelos sacerdotes por volta do Século IV a.C.

No caso, a interpretação já está acabada e não há mais o que se acrescentar a ela. Essa mono-interpretação é muito comum nas religiões em sua fase pré-crítica, quando não se separa a ação do homem da ação de Deus. O valor da fé ingênua sobrepõe-se a toda possibilidade de criticidade. Em geral, vale ressaltar, essa interpretação estática é muito peculiar das instituições religiosas autoritárias. Nesse sentido, vale ressaltar a postura crítica da exegese bíblica, iniciada no Século XIX. Os luteranos alemães continuaram com essa exegese crítica, tendo em Bultmann (1972) um de seus principais representantes.

Para ele, o paradigma tradicional da sequência dos evangelhos é bastante diferente. Em vez da ordem Mateus/Lucas/Marcos/João, o exegeta alemão defendeu a seguinte ordem cronológica: Marcos/Mateus/Lucas e João fica como um texto independente. Os primeiros ficariam chamados como sinópticos, por terem uma visão unificada do evento Jesus Cristo e o último, o de João, como independente, por diferir dos outros três.

Por insistir nesse paradigma sinóptico, Bultmann (1972) teve de romper com as interpretações de mais de mil anos da Igreja Católica. A interpretação, como se vê, é dinâmica e pode mudar de curso, com o advento de novas informações. Nesse caso, as descobertas de textos desconhecidos nas cavernas de 'Qumran' no Oriente Médio trouxeram evidências contra as quais os velhos argumentos não resistiram.

## 10. A leitura simplificada e elaborada

Em virtude do fim a que a leitura se propõe, sua realização pode tomar forma e rumo diferentes. O leitor de um texto de jornal, por exemplo,

---

<sup>18</sup> Cf. Ellis (1980), onde o autor discute criticamente os vários excertos textuais e suas possíveis autorias em seus determinados contextos históricos. No Pentateuco particularmente, a redação final do texto não conseguiu sequer evitar a sobreposição dos assuntos. No Gênesis, o narrador já havia terminado o relato da criação do mundo, quando de repente a narração recomeça. No caso, tudo indica que há uma sobreposição de narrativas.

pode cumprir seu objetivo, fixando não os itens lexicais individualmente, mas sim blocos de itens lexicais. Perfetti (1985, p.17) diz de um leitor que lia cerca de 10.000 palavras por minuto. Ora, para que isso possa acontecer, ele teria de fixar parágrafos inteiros em vez de itens lexicais.

Esse fenômeno só seria possível, se o nível de informatividade do texto fosse pequeno, de modo a permitir ao leitor a antecipação dos sentidos ou significados. Quando o texto, ao contrário, apresenta alto nível de informatividade, o leitor terá infalivelmente de proceder de forma muito mais vagarosa e cuidadosa.

Ler um texto com menor ou maior informatividade acaba tornando uma variável da leitura. Por essa razão, a teoria da leitura precisa mostrar a diferença que há entre a leitura simplificada e a leitura elaborada. Ler muito rápido só é possível, no caso de se querer confirmar no texto aquilo que já se sabe. Mas não é isso que acontece no dia a dia. No mundo hodierno, onde a educação continuada conta com a capacidade do leitor de buscar novas informações no texto, ler tornou-se uma forma importante para aprender. Para que isso aconteça, entretanto, o leitor precisa ler, reler e reler de novo para se apropriar das informações contidas no texto.

A leitura simplificada é rápida e busca pouca informação nova. Ao contrário, a leitura elaborada é engenhosa e busca inúmeras informações novas. Na primeira forma, a memória de longo prazo já possui a maior parte das informações; na segunda forma, a memória de longo prazo precisa combinar e armazenar novos engramas em redes já existentes e isso exige bastante tempo e trabalho neuronal.

A leitura elaborada pode ser chamada de estudo, pois ela exige idas e vindas até que o item de informação seja incorporado à estrutura cognitiva. Embora seja uma forma de leitura, ela exige leitura e releituras. Quanto mais um item novo de informação, o engrama, for interconectado com outros itens anteriores, mais chance há de ficar consolidado na memória de longo prazo.

Grosso modo, poder-se-ia dizer que a leitura elaborada consta no mínimo de três etapas: uma em que o leitor adquire uma visão da totalidade do texto, no caso sendo uma primeira leitura rápida. Uma outra em que o leitor refaz todo o percurso, lendo de novo, fazendo anotações, marcando o texto, e elaborando configurações. Uma outra ainda em que ele estará sintetizando, personalizando as informações encontradas e até avançando em relação ao próprio texto, propondo novas compreensões.

Matos (1994), sem preocupação com a leitura, mas com método de estudo, propõe quatro fases para a realização da aprendizagem, ou seja, para que a informação se torne item da memória de longo prazo. As fases são as seguintes: 1 – pré-leitura; 2 – leitura rápida; 3 – leitura analítica; 4 – leitura crítica e profunda. O leitor começa por uma olhada geral no texto; prossegue, buscando informações adicionais; avança, interligando informações; termina, descobrindo as ideias principais, comparando-as e reorganizando-as a seu modo. Para ele, essa é a leitura acadêmica ou científica.

O PQRST<sup>19</sup> também é uma técnica de leitura elaborada no meio acadêmico-estudantil norte-americano. Ela consta de cinco etapas, as quais levam o leitor a elaborar a informação, de modo a facilitar sua ancoragem na memória de longo prazo. Certamente, tal como acontece na leitura acadêmica de Matos, essa técnica não é a causa da formação da memória de longo prazo, mas sim o fato da recorrência da informação que provoca a formação de engramas na memória de longo prazo.

Ler um jornal e ler um livro de álgebra são atividades bastante diversas. Por não compreender essa diferença, os alunos lêem um poema, um conto ou um texto de linguística ou biologia, como se os procedimentos fossem idênticos. Por isso lêem mal, informam-se pior ainda e o Brasil nos exames internacionais tem ocupado posição que não proporciona orgulho aos brasileiros. Na verdade, o desempenho de alunos brasileiros em exames internacionais de leitura, redação, matemática e ciências tem sido lamentável. Levar os alunos para a escola é alguma coisa que não basta; o mais importante na sequência é que a educação realize aquilo a que se propõe.

No passado, chamava-se de estudo o hábito da leitura elaborada. Hoje chama-se de leitura acadêmica, elaborada, cuidadosa a capacidade de apropriação de informações complexas e minuciosas, contidas em um texto, por parte do leitor. Diz-se mesmo que ele precisa construir a informação em sua estrutura cognitiva.

Sabe-se, contudo que ele não constrói as informações, pois elas já estão socialmente postas na cultura e portanto construídas de antemão. O que ele certamente faz é apropriar-se delas e integrá-las àquelas que já possui em sua memória de longo prazo. Esse trabalho de apropriação

---

<sup>19</sup> PQRST, no inglês 'preview, question, reading, self-recitation e test' são as fases da técnica desenvolvida por Thomas H. A. Robinson em 1982 nos Estados Unidos, a qual organiza e facilita a atividade da leitura elaborada (ATKINSON, 2002, p.318).

é feito através de idas e vindas sobre o texto. Assim como a mastigação é importante para a digestão, a leitura, releitura e a re-releitura são necessárias para a formação da circuitaria ou da rede neuronal.

## 11. Considerações finais

A leitura é uma atividade cognitiva e social. Social, porque o sistema simbólico fonológico/grafemático é de natureza social. Mas é cognitiva, porque o social só acontece em vista da natureza cognitiva do homem. Para um chimpanzé que chega a aprender mais de 100 sinais, por exemplo, o social da língua é de pouquíssima utilidade, pois ele não consegue criar conceitos sobre as classes de objetos e por essa limitação liga o sinal diretamente à imagem dos objetos.

Do mesmo modo, não consegue atribuir papéis sintático-semânticos a esses sinais possuidores de nexos com os objetos do mundo real (Atkinson, 2002, p. 340). Falta-lhe a competência cognitiva para processar as relações sintáticas que espelham as relações dos objetos no mundo. E sem essa organização sintática não há a representação da dinâmica do mundo propriamente dito.

Na verdade, a variável independente no processo da leitura é mesmo a estrutura cognitiva. Ela é a condição-primeira, da qual todos os outros procedimentos decorrem. Se no passado havia conhecimento de menos sobre o cérebro, hoje há conhecimento demais sobre o cérebro. Ao estudioso da leitura e de seu processo cabe procurar de maneira interdisciplinar as novas informações.

Longe de estar descortinado enquanto númeno e fenômeno, a leitura é um processo de reconstrução do sentido mediado pelo texto, onde, ausente, um autor com sua intenção comunicativa, expressa parte de seu conhecimento contextualizado de mundo. O leitor, por sua vez, reconstrói esse conhecimento mediado pelo texto, naturalmente usando de sua própria experiência contextualizada de mundo.

A teoria da leitura felizmente já superou a fase dos modelos de *skimming* e *scanning*; de proceder do particular para o geral ou do geral para o particular, isto é, *bottom-up* e *top-down*. Esses conceitos pouco reveladores do processo da leitura propriamente dito, aumentaram pouco a compreensão dessa atividade cognitiva importante da vida moderna. Foi preciso que a neurobiologia e a biologia molecular descortinassem o

mundo neuronal e seu funcionamento, para que a teoria da leitura pudesse contemplar novos horizontes.

A leitura, poder-se-ia dizer, é uma atividade cognitiva-social que envolve inicialmente os neurônios da região auditiva-visual – temporal e occipital. Ali estão as memórias de longo prazo, referentes ao sistema simbólico auditivo e visual. Esse sistema que acopla expressões acústico/visuais aos significados distribuídos pelo córtex, associa esses mesmos significados na região do córtex frontal, através da memória de trabalho, produzindo o pensamento. Pensar é combinar conceitos/ideias naquilo que eles têm em comum e em particular.

O texto que é um produto do pensamento, é aquilo que é, porque antes de ser, a estrutura cognitiva assim já era. Em outros termos, não há texto sem o a-priori epistemológico da rede neuronal. A estrutura cognitiva é a grande variável independente no processo da leitura e é ela que refaz no leitor o pensamento de outrem. Koch (2002, p.17) chega mesmo a dizer que “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.”

Se falar e compreender são competências linguísticas tão antigas quanto o próprio homo sapiens, ler e escrever são competências linguísticas tão recentes quanto o homo legens et scribens. Falar e compreender foram as formas preferidas de pensar do homo sapiens, mas escrever e ler são as formas prediletas de pensar do homo scribens et legens.

Para finalizar, pode-se conceber a leitura como uma atividade cognitiva-social que envolve vários módulos do cérebro, mas todos processando simultaneamente. Visto que a visão é o sentido privilegiado nos humanos, ler e escrever exercitam a grande herança humana da visão privilegiada. Em 1,5 milhão de anos, o ser humano compreendeu e falou sua língua, mas em apenas 5.000 anos leu e escreveu, para criar e desenvolver a ciência moderna, a tecnologia, a economia, a política, o direito, a arte e a religião. A escrita estabilizou o conhecimento e a leitura introduziu um novo tempo na civilização visual.

## Referências

ATKINSON, L. *et al. Introdução à Psicologia de Hilgard*. 13ed. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. Essex, England: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

- BEAR, M. F. *et al.* *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 2. ed. Trad. Jorge Alberto Quillfeldt. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BLOMMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
- BOUQUET, S. *Introduction à la Lecture de Saussure*. Paris: Edition Payot & Rivages, 1977.
- BROWN, E. R., FIZTMEYER, J.A.; MURPHY, R. E. (eds.). *The Jerome Biblical Commentary*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, v.1 e 2.
- BULTMANN, R. *The History of the synoptic tradition*. Trad. John Marsh. New York: Harper & Row, Publishers, 1972.
- CARPENTER, P. A.; JUST, M. A. Cognitive processes in reading: models based on reader's eye fixations. In: LESGOLD, A. M.; PERFETTI, C. A. (eds.). *Interactive processes of reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.
- CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CHANGEUX, J. P. *L'homme neuronal*. Paris: Fayard, 1983.
- CHOMSKY, N. A. *El conocimiento del lenguaje*. Trad. Eduardo Bustos Guadano. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- \_\_\_\_\_. *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2 ed. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ELLIS, P. F. *The men and the message of the Old Testament*. Saint Paul, Minnesota: North Central Publishing Company, 1980.
- JESUS, Osvaldo Freitas de. *Leitura e Pensamento. Letras & Letras*, v.13, n.1, p.127-142, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e Escrita. Letras & Letras*, v.15, n.1, p.79-92, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e Grafemática. Letras & Letras*, v.15, n.2, p.109-120, 1999b.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: uma teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HABERMAS, J. *Teoria dell'agire comunicativo: razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*. Trad. Paola Rinaudo. Bolonha: Società editrice il Molino, 1986a.
- \_\_\_\_\_. *Teoria dell'agire comunicativo: critica della ragione funzionalista*. Trad. Paola Rinaudo. Bolonha: Società editrice il Molino, 1986b.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes Editora, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LEROT, J. *Précis de Linguistique Générale*. Paris: Les Editions Minuit, 1993.

- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MATOS, H. C. J. *Aprender a estudar*. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1994.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- OLIVA, A. (org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas: Papirus Editora, 1990.
- PERFETTI, C. *Reading ability*. New York: Harcourt, 1985.
- PERRIN, N. *What is redaction criticism*. Philadelphia: Fortress Press, 1970a
- \_\_\_\_\_. *The New Testament: an introduction*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1970b.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini e outros. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell Publishers Inc., 1995.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético*. Campinas: Editora Contexto, 2003.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 2 ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SQUIRE, L. R.; KANDEL, E.R. *Memória: da mente às moléculas*. Trad. Carla Dalmaz. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Trad. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TEIXEIRA, J. T. *Mentes e máquinas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VAN DIJK, T. A. *Textwissenschaft: eine interdisziplinäre Einführung*. Trad. Christoph Sauer. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

# DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DE UNIDADES LÉXICAS ADJETIVAS ESPECIALIZADAS NUM DICIONÁRIO ESCOLAR DE CIÊNCIAS

*Waldenice Moreira Cano*

## 1. Introdução

A pesquisa que vimos desenvolvendo tem como objetivo a coleta e análise de unidades de significação especializada (USE) visando à construção de um dicionário escolar de Ciências, dirigido a alunos das quatro últimas séries do ensino fundamental. Para realizar essa tarefa, estamos usando como *corpus* de extração os manuais didáticos utilizados nas escolas públicas.

Não se pode negar o papel essencial desempenhado pela escola na transmissão do saber científico e na formação de cidadãos aptos a atuarem em um mundo dominado pela ciência e pela técnica. A transmissão desse saber fundamenta-se num acervo significativo de termos. Somente nos livros didáticos da disciplina Ciências, ministrada da quinta à oitava série do ensino fundamental, colhemos cerca de mil termos. Acreditamos que, somados aos termos da Geografia, da História e da Matemática, o aluno, ao terminar a oitava série, terá tido acesso a, pelo menos, três mil novos termos.

O saber científico transmitido pela escola está centrado, na maioria das vezes, no livro didático, ficando enciclopédias e dicionários para consultas e tarefas extra-classe. No entanto, os manuais didáticos são elaborados por autores que nem sempre visam atender às necessidades dos alunos. O MEC tem levado a cabo análises frequentes desses manuais e foram constatadas falhas graves, que vão desde erros conceituais a riscos à integridade física do aluno, passando por xenofobia e racismo.

Não se tem, ainda, no Brasil, uma política terminológica para o livro didático, ou seja, quais áreas do conhecimento deverão ser contempladas, quais e quantos são os termos dessas áreas que um aluno de quinta série, por exemplo, deverá assimilar. Ou, tendo em vista as definições desses termos e o público visado, quais características conceptuais serão consideradas, em detrimento de outras.

Para nós, os dicionários técnicos são o veículo de transmissão dos fatos técnico-científicos, visando tanto à comunicação entre os especialistas de uma determinada técnica ou ciência, como ao fornecimento

de informação atualizada para estudiosos em geral, incluindo alunos de ensino fundamental e médio. Entretanto, não existem dicionários especializados dirigidos a estudantes. As raras obras encontradas ou são traduções, ou não estão adaptadas ao nível do público a que se destina.

## 2. Fundamentação teórica

Esta pesquisa está ancorada na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) desenvolvida por Cabré (1999), que reviu e reformulou os princípios da Teoria Geral da Terminologia.

Segundo a TCT, o objeto de estudo da Terminologia são as unidades terminológicas utilizadas nos diversos domínios da especialidade. Essas unidades devem ser analisadas funcional, formal e semanticamente, descrevendo sua dupla sistematicidade: geral, em relação ao sistema da língua de que formam parte, e específica, em relação à terminologia do âmbito de especialidade em que são usadas. Essa proposta, segundo Cabré, permite centrar o estudo dos termos na linguagem natural e delimitar de maneira precisa seu campo de estudo. A Terminologia figuraria, então, dentro do conjunto de recursos comunicativos, incluindo os artificiais e os não-verbais, e finalmente, todo o conjunto se incluiria numa teoria mais ampla que desse conta do conhecimento.

A proposta de Cabré tem, pois, como princípio fundamental uma teoria de base comunicativa. Sua proposta parte do pressuposto que os termos não são unidades isoladas constituindo um sistema próprio, mas que são unidades que se incorporam ao léxico do falante, à medida que adquire conhecimentos especializados.

A teoria proposta permite dar conta, ainda, das unidades terminológicas dentro de um esquema global de representação da realidade, admitindo a variação conceptual e denominativa e levando em conta a dimensão textual e discursiva dos termos. Essa teoria de base comunicativa assume, então, a diversificação discursiva em função da temática, da perspectiva de que se trata um tema, do tipo de emissor, dos destinatários, do nível de especialização, do grau de formalidade, do tipo de situação, do tipo de discurso, etc. Essa teoria considera, portanto, que tanto o conhecimento especializado, como os textos especializados e as unidades terminológicas podem ocorrer em diferentes níveis de especialização e podem ser descritos em diferentes níveis de representação.

### 3. Características das USE

O objeto de estudo da Terminologia são as unidades terminológicas que se utilizam nos domínios de especialidade, concebidas como unidades da linguagem natural, que formam parte de uma língua natural e da gramática que descreve cada língua. Essas unidades, que não são inicialmente nem palavras nem termos, senão potencialmente termos ou não-termos, podem pertencer a âmbitos distintos. Seu caráter de termo é ativado em função de seu uso em um contexto e em situações de transmissão de conhecimento especializado. Nessas situações, o emissor será sempre um especialista, enquanto seus receptores podem ser ou especialistas ou aprendizes de uma especialidade ou, ainda, o público em geral, de acordo com as finalidades da comunicação. Essas unidades terminológicas (UT) caracterizam-se, ainda, por serem analisadas por traços semânticos, por possuírem capacidade de referência, caráter denominativo e, integradas no discurso, por constituírem núcleos predicativos ou argumentos dos predicados (Cabré, 1999, p.82).

No entanto, a tarefa de selecionar e organizar unidades especializadas para a elaboração de um produto terminográfico requer decisões sobre problemas ainda escorregadios. O primeiro deles diz respeito ao estabelecimento de critérios para se determinar se uma unidade é ou não terminológica (critério de especificidade temática) (Cabré *et alii*, 1996, p.67-81). O segundo problema é saber se as unidades consideradas terminológicas são próprias ou não de um campo especializado (critério de atribuição de âmbito). A terceira decisão consiste em estabelecer os critérios que permitam determinar se as unidades que aparecem nos textos são ou não pertinentes para um determinado vocabulário (critério de pertinência). O quarto problema crucial diz respeito à delimitação do segmento formal que corresponde a uma unidade especializada, isto é, precisar qual sua forma linguística (critério de delimitação).

Pode-se argumentar que compete ao especialista de cada área resolver essa tarefa. Esse argumento pode ser válido para a resolução das duas primeiras questões, mas somente alguém com conhecimentos de metodologia terminológica, que saiba aplicar adequadamente os princípios de caracterização de um vocabulário (tema, destinatários, funções, etc) poderá definir se uma unidade deve ou não fazer parte da nomenclatura de um dicionário especializado. Enfatizamos que somente a fixação prévia

dos objetivos e das características gerais de um produto terminográfico devem condicionar a seleção das unidades que esse deve conter. O fato de uma sequência ser pertinente para um âmbito não significa que deva, necessariamente, fazer parte da nomenclatura de um vocabulário. Ademais, o conhecimento especializado pode ser reconhecido e adquirido através de outras unidades transmissoras de conhecimento, além das nominais, como unidades adjetivais, verbais, fraseológicas, paráfrases, unidades recorrentes, etc. Já foi demonstrado que os especialistas vacilam em decidir entre uma unidade discursiva e uma unidade terminológica complexa (Estopà, 1999, p.176).

Levamos em conta aqui o paradigma teórico proposto pela Teoria Comunicativa da Terminologia, que permite redirecionar o tratamento de muitos aspectos da TGT, através de uma perspectiva comunicativa. Dessa maneira, pode-se postular, do ponto de vista linguístico, que as Unidades de Significação Especializada (USE) ocorrem de maneira natural no discurso e aí podem tomar formas diversas.

#### 4. Análise dos dados

Entre os inúmeros problemas já detectados na análise do material didático de que dispomos, vamos discutir aqui a questão do tratamento e colocação, no dicionário, das unidades de significação especializada adjetivais.

O adjetivo tem sido tradicionalmente caracterizado como a palavra que denota qualidade ou propriedade das entidades que modificam. Bosque (1993, p.10) adverte que não deixam de ser adjetivos os que não representam essas noções, senão que estabelecem conexões entre essas entidades e outros domínios ou âmbitos externos a elas. São os chamados adjetivos “relacionais” ou “classificatórios”, dentre outras denominações. Entretanto, um mesmo adjetivo pode ser classificado como relacional ou qualificativo, dependendo do substantivo que o acompanha. Bosque exemplifica com os sintagmas “sonido musical” e “crítica musical”. No primeiro caso, trata-se de um adjetivo qualificativo, já que musical denota uma qualidade ou propriedade de “sonido”; no segundo caso, o adjetivo é relacional, pois diz respeito a uma classe de crítica, e nos introduz em um domínio, qual seja, o da música. Por essa razão, Bosque prefere falar não em tipos, mas em valores (relacional ou qualificativo) que podem adquirir os adjetivos segundo o contexto e o âmbito temático em que aparecem.

Para Estopà (1999, p.239), do ponto de vista terminológico, a função do adjetivo é sempre classificar o nome, subespecificá-lo da classe mais genérica a qual pertence.

La característica més important perquè un adjectiu sigui constituent d'una UTP és que aquesta unitat formi part d'una tipologia, d'una classificació conceptual (p.243)

Assim, por exemplo, os adjetivos sufixados em *-oso*, geralmente qualificativos, adquirem valor classificatório nas linguagens científicas, como em *solo arenoso*, em que *arenoso* classifica um tipo de solo, por oposição a *argiloso*; ou em *semente oleaginosa*, que classifica um tipo de semente etc. No paradigma do conceito de “vento”, extraído do nosso corpus, encontramos: *calmaria*, *brisa*, *vento moderado*, *vento forte*, *vento fortíssimo*, *ciclone* e *furacão*. É evidente que em vento *moderado*, vento *forte* e vento *fortíssimo* os adjetivos continuam mantendo traços do valor qualificativo, já que predicam propriedades da entidade “vento” e são justamente essas propriedades as utilizadas para classificar os tipos de vento e determinar seu paradigma conceptual. Isso significa que, apesar da interpretação relacional que fazemos dos adjetivos citados acima, os valores qualificativos originais continuam presentes. Os contextos abaixo esclarecem mais essa questão:

Um solo com mais de 70% de areia em sua composição é considerado arenoso.

Qual dos dois solos, o arenoso ou o argiloso, está mais sujeito à erosão?

No primeiro exemplo, uma propriedade original da entidade “solo”, ou seja, a de conter *areia* em sua composição é reutilizada para classificar os diversos *tipos de solo*, para elaborar o paradigma do conceito de *solo*, o que pode ser comprovado com o segundo exemplo.

Estopà (1999, p. 241) observa que os adjetivos que tendem a ativar o valor qualificativo, quando inseridos em um contexto especializado não aparecem isolados, mas formando parte de uma USE (e de um paradigma, acrescentamos nós) e é nesse momento que adquirem propriedades classificatórias. Exemplos: *ondas curtas*, *ondas longas*, *maré baixa*, *maré alta*, *som agudo*, *som grave*, *substância cinzenta*, *substância branca*, *frente fria*, *frente quente*, etc. Estopà (1999, p.243) acrescenta ainda:

En el cas que l'adjectiu d'una seqüència [N[A]Sadj]SN no funcioni de classificador significa que aquesta seqüència no és terminològica, sinó discursiva o fraseològica.

A observação de Estopà é pertinente tendo em vista os exemplos acima. Entretanto, essa regra não pode ser generalizada e aplicada a todos os âmbitos temáticos.<sup>1</sup> Temos exemplos em nosso *corpus* de adjetivos terminológicos que aparecem isoladamente, às vezes em contextos anafóricos, cujo papel é denotar qualidades, propriedades dos seres que predicam. A interpretação que se faz dos adjetivos abaixo é claramente qualificativa:

O ar é compressível, elástico e expansível.

Além de maleáveis, os metais são dúcteis, ou seja, podem ser transformados em fios.

Afirmamos que um material é tenaz quando ele resiste a um forte impacto sem se quebrar.

Solo desse tipo é bastante poroso, deixando passar facilmente a água e o ar; mas, por isso, é também seco, porque não retém a umidade.

A água é inodora, insípida e incolor.

Duas moléculas de água reagem com uma molécula de óxido de enxofre, formando uma molécula de ácido sulfúrico, o qual, como todo ácido, é corrosivo.

Os indivíduos da mesma espécie têm grande semelhança entre si e, quando se cruzam, produzem descendentes férteis. É fértil todo ser vivo capaz de dar origem a outro ser semelhante a ele.

Bosque (1999, p.118) argumenta que, na interpretação qualificativa, os adjetivos admitem o sufixo *-(i)dade* ou outro equivalente, já que o significado desse sufixo é precisamente “qualidade de”. Os contextos abaixo comprovam essa afirmação:

---

<sup>1</sup> Estopà trabalhou em sua pesquisa com os termos da Medicina.

Permeabilidade é a *propriedade* de alguns corpos de deixar passar um fluido.

A porosidade é a ocorrência de poros ou buracos em determinado corpo. Consequentemente, uma rocha pode ser porosa e não ser permeável, porque os poros podem não ter comunicação entre si.

O ar é constituído por uma mistura de gases e apresenta certas *propriedades*, que resultam não só dos gases que o formam, mas também das proporções em que eles se encontram. Dentre outras, podem ser lembradas as seguintes propriedades: peso, pressão, compressibilidade, elasticidade e expansibilidade.

O ar é compressível, elástico e expansível.

A tenacidade de um material é determinada pela resistência que ele oferece ao choque mecânico, isto é, ao impacto. Afirmamos que um material é tenaz quando ele resiste a um forte impacto sem se quebrar.

Maleabilidade é a *propriedade* que permite à matéria ser transformada em lâminas. Toda matéria capaz de ser transformada em lâminas é considerada maleável. A maioria dos metais é maleável.

Dureza é a resistência que o material oferece ao risco ou ao corte.

Logo, você pode generalizar dizendo que o material mais duro pode cortar ou riscar o material mais mole.

Imunidade: capacidade do organismo de oferecer resistência à determinada doença.

Sabemos que depois de contrair certas doenças tais como o sarampo, a caxumba, a varíola e a catapora, as pessoas ficam imunes a elas isto é, não terão essas doenças novamente.

A existência de um sufixo derivado não é, contudo, condição imprescindível para que se dê a interpretação qualificativa, já que o

sistema (ou a norma) pode bloquear a existência de um derivado, seja por razões morfológicas seja por lacunas léxicas. Assim, por exemplo, não temos um substantivo deadjetival para *incolor* ou *inodoro*, o que não impede que interpretemos esses adjetivos como qualificativos.

Outro argumento para a interpretação qualificativa e não relacional dos adjetivos acima é a possibilidade de aceitarem gradação,<sup>2</sup> já que os adjetivos relacionais não aceitam essa propriedade precisamente porque não denotam qualidades, senão classes ou indivíduos (Bosque, 1993, p.25). Os contextos abaixo esclarecem essa questão:

Muitas vezes, massas de ar, com muitos quilômetros de extensão e centenas de metros de espessura, permanecem estacionadas sobre uma determinada região, por longos períodos. Se isso acontece sobre uma região gelada, esse ar ficará frio e seco. Ao ficar muito tempo estacionado, o ar pode se tornar mais frio ou mais quente, mais seco ou mais úmido que o restante da troposfera ao redor.

Um outro exemplo que envolve nossa sensação corporal. Quando está para chover o ar fica muito úmido.

Qual das amostras de terra é pouco permeável? Como se explica esse fato? O que se entende por permeabilidade do solo? Qual dos solos é mais permeável?

Um solo com mais de 70% de areia em sua composição é considerado arenoso. Solo desse tipo é bastante poroso.

Nestes locais [nas restingas] o solo é muito arenoso, a salinidade é intensa, existe pouca matéria orgânica e excesso de aquecimento devido à alta insolação.

Os metais mais maleáveis são usados na produção de lâminas.

Os metais mais dúcteis e que apresentam maior condutividade elétrica são usados na fabricação de cabos elétricos (como o cobre e o alumínio) ou arames (como o ferro).

---

<sup>2</sup> Bosque (1993, p.26) observa que nem todos os adjetivos qualificativos aceitam gradação e que essa questão merece ser examinada com mais detalhes.

Dependendo do tipo de matéria, a compressão pode ser maior ou menor. Considere as matérias ar e água. Qual das duas você acha que é mais compressível?

Do ponto de vista da Física, quanto maior a frequência do som, mais agudo ele é. Ele será tanto mais grave quanto menor for sua frequência. Assim dizemos que um som de 500 Hz é mais grave que outro de 1000 Hz. Dizemos do mesmo modo que um som de 800 Hz é mais agudo que outro de 280 Hz.

Nos contextos acima, os adjetivos *frio, quente, seco, úmido, maleável, dúctil, permeável, poroso, compressível, grave, agudo* são adjetivos qualificativos de caráter terminológico. Alguns constituem sintagmas fixos e bloqueiam a inserção de qualquer modificador, como em *massa de ar frio, massa de ar quente*; outros, embora constituindo sintagmas, aceitam modificadores de gradação, como em *ar seco/ar mais seco*,<sup>3</sup> *ar úmido/ar muito úmido, metal dúctil/metal mais dúctil, som agudo/ som mais agudo, solo arenoso/solo muito arenoso* etc.

Pode-se dizer que uma propriedade se possui em maior ou menor grau, mas não é possível pertencer a uma classe em maior ou menor grau. Quando um adjetivo está exercendo a função de classificador da entidade, apesar de originalmente qualificativo, a gradação é bloqueada como já foi visto acima em *massa de ar frio e massa de ar quente*. Vejamos mais alguns contextos em que a leitura é claramente classificatória:

O cloreto de cobalto muda de cor conforme a umidade do ar: é azul com ar seco e rosa com ar úmido.

Assim, o ferro, ao combinar-se com o oxigênio em presença de ar úmido, transforma-se em ferrugem.

E por que o ar quente é mais leve que o ar frio?

Pense e responda: o que é ar seco?

---

<sup>3</sup> Há que se levar em conta aqui a polissemia de alguns adjetivos, como “ar quente” e “animais de sangue quente”, “ser fértil” e “terra fértil”; “som agudo” e “doença aguda”, além de seu uso na língua geral, como “o escorpião possui um agudo ferrão” ou “sua picada provoca uma dor aguda”.

Quando está prestes a chover o ar apresenta grande umidade. Isso faz com que a pressão atmosférica diminua, pois o ar úmido é mais leve que o ar seco.

Altura é a qualidade que nos permite distinguir um som grave de um som agudo.

Já é consensual, também, que os adjetivos relacionais não aceitam anteposição, sendo essa uma característica do adjetivo qualificativo. Em nosso corpus temos: *primeira lei de Newton, alta tensão, baixa tensão, alta frequência, baixa frequência*. Embora qualificativos, percebe-se que esses adjetivos estão exercendo o papel, nos referidos sintagmas, de classificador.

Concluímos que os adjetivos qualificativos permitem as duas interpretações. Somente os contextos e os paradigmas conceituais podem determinar se um adjetivo está exercendo a função de classificador ou qualificando a entidade que acompanha.

Antes de encerrarmos essa seção, queremos ainda destacar, resumidamente, as duas classes de adjetivos relacionais propostas por Bosque (1993).

Segundo esse autor, os adjetivos relacionais manifestam quase todas as relações semânticas que os complementos com *de* permitem. Podem ser subdivididos em classificativos e argumentais. Os classificativos são adjetivos de relação não argumentais. Do ponto de vista lexicográfico, aplica-se a eles a etiqueta tradicional dos dicionários “relativo ou pertencente a”: parede *abdominal*, massa *cerebral*, colo *uterino*, etc. Os adjetivos classificativos não admitem complemento agentivo; são os chamados “complementos de genitivo”. Já os argumentais preenchem um argumento da estrutura temática do substantivo que modificam. Assim, em *circulação sanguínea*, o adjetivo está preenchendo o lugar de agente na estrutura temática do substantivo; a interpretação que se faz não é, pois, “relativo ao sangue”, e sim “o sangue circula”. O mesmo se dá em *divisão celular*, (as células se dividem). Já em *respiração cutânea*, o adjetivo não é o agente, pois a interpretação não é “a pele respira” e sim “respiração através da pele”. A interpretação é, pois, relacional, e o papel exercido pelo adjetivo é o de meio ou instrumento.<sup>4</sup> Os adjetivos argumentais, via de regra, acompanham uma nominalização.

---

<sup>4</sup> Os exemplos de adjetivos argumentais em nosso corpus são raros; os casos mais frequentes são os formados com “de”, como em *transferência de calor, propagação do som, correção do solo*, etc e que classificaremos como unidades fraseológicas.

Os valores semânticos que podem adquirir os adjetivos relacionais não se obtêm da mesma forma, nem todos coincidem para os diferentes autores. Citamos alguns: lugar aonde<sup>5</sup> (*viagem estrelar*), lugar de onde (*bombardeio aéreo*), instrumento (*demonstração matemática*), temporal (*jogos medievais*), procedência (*vento meridional*), causa (*crise nervosa*), origem ou fonte (*calor solar*), pertinência (*pele facial*), finalidade (*utensílios culinários*) etc. No nosso *corpus* encontramos: raiz *aérea* (lugar onde), sacos *aéreos* (conteúdo), navegação *aérea* (lugar por onde), vias *aéreas* (lugar por onde) correntes *aéreas* (conteúdo).

Vemos, pois, que o sistema permite a formação de *correntes aéreas/correntes de ar e sacos aéreos/sacos de ar*. Em ambas as formações o adjetivo veicula o significado relacional de conteúdo do referente (formado/as por ar). Entretanto, em *massa de ar* o significado relacional também é o de conteúdo (massa formada por ar) e não encontramos a construção *\*massa aérea*. Faz-se necessário uma pesquisa mais exaustiva para que possamos inferir se os critérios de bloqueio são de caráter pragmático ou sistêmico, o que foge, por enquanto, ao objetivo desse trabalho.

Bosque (1993, p.34) adverte:

*Aunque no creemos que la gramática necesite asumir los mecanismos de "cálculo" asociados a las "conexiones de significado", sí creemos en cambio que el léxico debe marcar las que llamaremos interpretaciones semánticas exclusivas de ciertos adjetivos relacionais. Necesitamos prever que un SN como curación manual no va a significar "curación de las manos" (cf. en cambio curación cutánea), y también que un análisis del aire en un tubo de ensayo no es un análisis aéreo (cf. en cambio análisis bacterial). Estas son, paradójicamente, interpretaciones permitidas a priori en una aproximación pragmática, pero la gramática debe excluirlas adecuadamente. Una forma de hacerlo es lograr que el léxico restrinja individualmente la interpretación de estos adjetivos relacionais, de forma que algunos serán exclusiva o intrínsecamente "instrumentales" (manual), "locativos" (aéreo) (...). Vistas así las cosas, la tarea del léxico en estos casos es la de restringir las interpretaciones posibles de un pequeño grupo de adjetivos.*

---

<sup>5</sup> Os exemplos são de Bosque (1993, p.32).

Enfim, com os adjetivos qualificativos, denotamos “propriedades”; com os classificatórios denotamos “classes”, e com os temáticos, denotamos “indivíduos”, ou, mais exatamente, entidades individuais que funcionam como argumentos.

Esclarecemos que os comentários que fizemos acima, apesar de não exaustivos, nos permitirão estabelecer alguns critérios para a entrada e posterior definição dos adjetivos no dicionário que pretendemos elaborar.

## 5. Descrição das USE adjetivais encontrados no *corpus*

O corpus de extração está constituído por cerca de mil unidades terminológicas adjetivais. Dessas, 120 são adjetivos participiais dos quais trataremos mais adiante.

Muitos dos adjetivos terminológicos encontrados fazem parte de um sintagma nominal e normalmente só aparecem numa sequência fixa como *mancha amarela, luz branca, plano inclinado, calor específico, semente nua, ponto cego, ácido nucléico, ácido clorídrico, rocha sedimentar, ondas curtas*, etc. Outras vezes, um mesmo adjetivo pode fazer parte de dois ou mais sintagmas distintos, veiculando significados, via de regra, também distintos, como por exemplo *sacos aéreos, caules aéreos, vias aéreas, correntes aéreas; pólo negativo, Rh negativo; infecção aguda, som agudo; teia alimentar, bolo alimentar, ar quente, animais de sangue quente, ser fértil, solo fértil* etc. O corpus apresenta, ainda, um grande número de adjetivos que podem constituir uma USE poliléxica (*capacidade pulmonar, respiração pulmonar*), ou uma sequência sem valor terminológico, em que o adjetivo possui caráter especializado, mas o sintagma resultante não pode ser considerado uma USE (*doença pulmonar, dor pulmonar, pessoa alérgica, indivíduo alérgico, origem alérgica, conjuntivite alérgica*).

Às vezes, trata-se de uma sequência especializada recorrente, mas não de USE como em *parede pulmonar, células pulmonares*; outras vezes, ainda, o adjetivo especializado está introduzido por um paratermo:<sup>6</sup> *região pulmonar, área cerebral, fator alérgico, processo alérgico*.

---

<sup>6</sup> Paratermos são unidades que acompanham um termo, seja um adjetivo, seja um sintagma preposicional, funcionando como suporte. Embora não possuam caráter especializado, transmitem informações às unidades terminológicas que acompanham.

Salientamos, ainda, o caso dos adjetivos qualificativos que podem ocorrer:

- a. de forma isolada: *compressível, dúctil, maleável, permeável, poroso*, etc.
- b. constituindo sintagmas fixos: *massa de ar quente, frente fria, termômetro de bulbo úmido, termômetro de bulbo seco, chuva ácida*.
- c. constituindo sintagmas ora fixos ora “semifixos”, em que é possível a inserção de um modificador: *tempo seco, (tempo muito seco) vento seco, ambiente seco, ar seco, solo seco, vento úmido, ar úmido, solo úmido, ambiente úmido, clima úmido, solução ácida, meio ácido* etc.

## 6. Entrada das USE adjetivais no dicionário

### 1. Adjetivos constituindo sintagmas fixos

Grande parte dos adjetivos do corpus só aparece na constituição de um sintagma fixo e não apresenta problemas de colocação. Trata-se de um só conceito expresso por uma unidade poliléxica. Exemplos: *ventos alísios, soro antiofídico, raio emergente, célula eucariótica, álcool etílico, mancha amarela, plano inclinado, calor específico, semente nua, ponto cego, ácido nucléico, rocha sedimentar, ondas curtas, força centrípeta, humor vítreo* etc. Esses sintagmas são recorrentes no corpus e só ocorrem nessa ordem, isto é, não formam parte de outras sequências.

### 2. Sintagmas cujo adjetivo aparece na formação de mais de uma sequência

Muitos adjetivos, entretanto, aparecem na formação de dois ou mais sintagmas, às vezes com significado distinto em cada um. Nesses casos, a entrada se dará também pelo sintagma, sempre inserido no campo conceitual respectivo:

sacos aéreos, correntes aéreas, caules aéreos, vias aéreas  
*circulação aberta, circuito elétrico aberto*  
*luz branca, substância branca, glóbulo branco*  
*bolo alimentar, cadeia alimentar*  
*onda sonora, poluição sonora*  
clima seco, solo seco  
som agudo, infecção aguda  
chuva ácida, solo ácido

Com essa medida, ou seja, a de dar entrada diretamente pelo sintagma, queremos evitar as definições tautológicas do adjetivo presentes na maioria dos dicionários, como por exemplo *aéreo* = relativo ao ar.

### 3. Sequências especializadas ou não, cujo adjetivo é recorrente

Encontramos no *corpus* muitas sequências formadas por substantivo seguido de adjetivo de valor terminológico, em que o substantivo pode ser também especializado ou constituir um paratermo, mas a sequência toda não pode ser considerada uma USE e sim uma unidade especializada recorrente:

*meio básico, material básico, solução básica;*  
*ser aeróbio, organismo aeróbio, bactéria aeróbia*  
*agente patogênico, micróbio patogênico, bactéria patogênica, microorganismo*  
*patogênico*  
*ser autótrofo, bactéria autótrofa, organismo autótrofo*

Os exemplos acima não são USE, mas sequências, em que o adjetivo está veiculando um mesmo significado e os substantivos que o acompanham são empregados como sinônimos, embora num paradigma conceitual possam funcionar como hiperônimo, como, por exemplo “agente” é o termo mais genérico, seguido de micróbio, microorganismo e bactéria; organismo e ser podem ser considerados sinônimos em alguns contextos, etc.

Nesses casos, daremos entrada pelo adjetivo, sempre obedecendo a inserção no paradigma respectivo.

4. Sequências que podem ser USE ou unidades especializadas recorrentes:

*tecido adiposo, célula adiposa, pânículo adiposo, camada adiposa*  
*respiração pulmonar, capacidade pulmonar, alvéolos pulmonares, circulação pulmonar, doenças pulmonares, veias pulmonares, artéria pulmonar*  
*dor abdominal, cavidade abdominal, parede abdominal*  
*movimento cardíaco, batimentos cardíacos, ritmo cardíaco, doença cardíaca, músculo cardíaco, frequência cardíaca*  
*parede celular, respiração celular, digestão celular, membrana celular, teoria celular, organelas celulares, estruturas celulares, organização celular, divisão celular, tubos celulares, tecido celular, camada celular, corpo celular, metabolismo celular, atividade celular*  
*tecido muscular, tecido muscular liso, sistema muscular, célula muscular, fadiga muscular, força muscular, esforço muscular, distensão muscular, massa muscular*

Nos exemplos acima, o adjetivo ora entra na formação de um sintagma fixo (*capacidade pulmonar, pânículo adiposo, respiração celular, teoria celular, tecido muscular liso, etc.*) ora constituindo uma sequência especializada recorrente (*tecido celular, camada celular, doença pulmonar, movimento cardíaco, célula muscular, meio ácido, etc*) e em todos os casos o significado do adjetivo é o mesmo, embora a distribuição de papéis temáticos não seja idêntica.

Embora a maioria dos adjetivos derivados possua significado transparente, herdado da base, como *muscular, abdominal, celular, cerebral*, etc nem sempre é fácil para o aluno do ensino fundamental depreender o significado de um adjetivo formado sobre uma base culta como em *hepático, adiposo, cardíaco, genital, ocular, entérico, pancreático, venal, amniótico, umbilical, cutâneo* etc. Nesses casos, daremos entrada pelo sintagma fixo e também pelo adjetivo quando esse for um cultismo. Excluiremos da entrada os adjetivos de valor transparente quando já constituem sintagmas fixos, como em *capacidade pulmonar, divisão celular, tecido muscular*, etc a fim de não sobrecarregar a nomenclatura e não tornar demasiado redundante as informações fornecidas ao consulente. Todos os adjetivos constarão de um índice em que se fará a remissão para os sintagmas quando o adjetivo não constituir uma entrada independente.

## 5. Adjetivos polissêmicos, constituindo ou não sintagmas fixos

Citamos aqui o caso de alguns adjetivos que podem ocorrer ora de forma isolada, ora constituindo sintagmas, às vezes com significado distinto em cada um.

*meio ácido, material ácido, solução ácida, substâncias ácidas, alimento ácido, Ph ácido, fruta ácida, chuva ácida, solo ácido, rocha ácida*

As três sequências sublinhadas constituem sintagmas, já as demais são sequências especializadas recorrentes. Em casos como esse, daremos entrada pelo sintagma e pelo adjetivo. Como o adjetivo é polissêmico, terá tantas entradas quantos forem os significados encontrados, sempre dentro do campo conceitual correspondente. O índice fará a remissão para todos os campos em que constam tanto os adjetivos com entrada individual como os sintagmas.

## 6. Colocação do particípio adjetival

Antes de encerrarmos essa seção, teceremos alguns comentários sobre a colocação do particípio. A maior parte dos particípios regulares não está no dicionário, pela razão óbvia que seu significado se obtém a partir da classe sintática e semântica a que pertence o verbo. Entretanto, o dicionarista fará representar os adjetivos participiais cujo sentido se obtém não da sintaxe, mas sim do léxico. Assim, por exemplo, temos *fotografia ampliada (adjetivo) e território ampliado pelo acordo bilateral (particípio)*. Já em *reunião prolongada* a leitura é ambígua: pode-se tratar de uma reunião que há sofrido prolongamento (*particípio*) ou de uma reunião longa simplesmente (*adjetivo*).

Para Bosque (1999)

*el adjetivo muestra una propiedad del objeto mientras que el participio denota el estadio del objeto que manifiesta el resultado de cierta acción que se há ejercido sobre él o de algún proceso que há experimentado. (p.277)*

*el adjetivo perfectivo designa un estadio episódico, pero no tiene en cuenta el evento que lleva a él, exatamente lo contrario de lo que sucede com el participio (p.282).*

Bosque acrescenta, ainda, que os adjetivos não admitem advérbios de modo pospostos, nem complementos agentivos.

Bevilacqua (1999, p.139), estudando as unidades fraseológicas especializadas (UFE) considera o particípio adjetival como uma das possíveis representações da estrutura semântica subjacente de uma unidade fraseológica nominal. Assim, a unidade *consumo de energia* pode ser representada pela estrutura *energia consumida*. A autora inclui o particípio perfectivo, resultado de uma passivação, junto com as unidades cuja estrutura superficial é verbal, como em *energia absorvida pelo raio inclinado = o raio inclinado absorve energia*.

Cremos, entretanto, que as fronteiras entre o particípio perfectivo e o particípio adjetival ainda não estão suficientemente esclarecidas.

Neste trabalho, a maioria dos particípios, sejam adjetivais, sejam perfectivos, aparecem formando sintagmas, como em *sangue coagulado, calor absorvido, energia transferida, doença adquirida, solo erodido, ar contaminado, lixo reciclado*, etc. Esses sintagmas terão entrada no dicionário pelo substantivo. Entretanto, daremos entrada individual para alguns particípios, quando aparecerem numa sequência discursiva ou acompanhando um paratermo, com a finalidade de esclarecer o consulente sobre o significado ou o uso específico do termo referido.

*pessoa contaminada, lençóis contaminados, seringa contaminada, locais contaminados, alimento contaminado, peixe contaminado, leite contaminado, pessoas infectadas, animais infectados, macacos infectados, mosquito infectado*

Pelos exemplos acima, percebe-se que, apesar de aparentemente sinônimos, esses particípios têm um emprego distinto nos contextos. Precisamos verificar com especialistas, mas, à primeira vista, parece-nos que *contaminado* se aplica tanto a seres vivos como não-vivos; já *infectado* somente seria usado para referir-se a seres vivos. Em casos como esses, optaremos por registrar o particípio e fornecer exemplos a fim de precisar o uso.

## 7. Considerações finais

Este trabalho teve por finalidade abordar a questão da identificação, classificação e colocação das USE adjetivais num dicionário escolar de

Ciências. Esclarecemos que não foi nossa intenção esgotar o assunto, pois ainda existem lacunas a serem investigadas, como a fronteira entre um adjetivo participial e um particípio perfectivo, a delimitação das unidades fraseológicas, o caráter discursivo adquirido por muitas unidades ao serem empregadas nos diversos contextos especializados, resultando em alteração de classe gramatical, sem falar na falta de critérios lexicográficos mais rigorosos para sua inserção nos dicionários. Reconhecemos, enfim, que muitas vezes critérios pragmáticos sobrepujaram critérios linguísticos, devido à escassez de estudos sobre o assunto.

## Referências

BEVILACQUA, C. R. *Unidades fraseológicas especializadas: estado de la cuestión y perspectivas*. Barcelona: IULA, 1999. (Tribuna de recerca).

BOSQUE, I. Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos. *Revista Argentina de Lingüística*, v.3, p.10-48, 1993.

\_\_\_\_\_. O sintagma adjetival: modificadores y complementos del adjetivo: adjetivo y participio.. In: BOSQUE, I. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999. p.217-310.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación*. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: IULA, 1999.

CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R; LORENTE, M. Terminología e fraseología. In: SIMPÓSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGIA, V, 1996, México. *Actas del...* México, 1996, p.67-81.

CANO, W. M. *Teoria e prática de um dicionário escolar de Ciências*. 2001. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara, 2001.

ESTOPÀ, R. *Extracción de terminología: elementos para la construcción d'un SEA-CUSE*. 1999. Tese (Doutorado) – IULA, Barcelona, 1999.

# O LÉXICO DAS CORES: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA PORTUGUÊS/INGLÊS<sup>1</sup>

Waldenor Barros Moraes Filho

## 1. Introdução

Os campos léxico-semânticos das cores em português e em inglês despertaram nosso interesse uma vez que eles refletem, em códigos linguísticos diferentes, fenômenos de percepção sensorial de natureza universal e decorrem da categorização do espectro cromático, com ocorrências em contextos denotativos e conotativos, culturalmente definidos.

Os campos léxico-semânticos foram analisados a partir da noção de cor básica proposta por Berlin e Kay (1969) e redefinidas por Hays *et al.* (1972), como sendo aquela representativa de pontos ou áreas focais de tonalidade e luminosidade, indicadora do foco de uma categoria de cor, considerada como membro mais típico e mais representativo dessa classe. Neste contexto, cores básicas, além de representar pontos focais de tonalidade e luminosidade, são aquelas lexias (i) simples (monolexêmicas) preferencialmente monossilábicas e de fácil comunicação; (ii) aplicáveis a uma ampla faixa de tonalidades, consideradas como membros mais típicos e mais representativos dessa classe – seus hiperônimos deverão ser *color/cor* e nunca uma outra cor; (iii) associáveis a uma grande variedade de objetos; (iv) psicologicamente salientes, que ocorrem em todos os idioletos e são facilmente recobráveis, de uso frequente e compartilhado e (v) com potencial de distribuição semelhante.

Segundo Halliday (1979, p.197), todas as línguas têm o mesmo potencial de desenvolvimento como veículo para a matemática, a ciência e a tecnologia, ou qualquer outra área do conhecimento, mas essa característica não implica dizer que todas as línguas tenham estruturas de significado idênticas. As línguas são, portanto, diferentes em sua estruturação do significado e possuem sistemas léxico-semânticos distintos, do mesmo modo que são diferentes quanto a sua estrutura fônica e sintática e à maneira como as suas unidades mínimas se combinam.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é uma versão modificada de parte da Dissertação de Mestrado do autor (MORAES FILHO, 1995).

Neste estudo, tentamos compreender a sistematização do léxico das cores nas duas línguas, como fenômeno da linguagem natural, sujeito ao princípio da arbitrariedade do signo e às várias relações associativas e culturais, a partir de uma análise contrastiva dos dois universos léxico-semânticos. Para o mapeamento das unidades lexicais analisadas recorreremos ao registro em obras lexicográficas consagradas, monolíngues e bilíngues, e buscamos, de maneira assistemática, identificar abonações e contextos de ocorrência em jornais e revistas nacionais e estrangeiros.

Ao longo da década iniciada em 1960, houve uma profusão de trabalhos contrastivos e várias críticas foram feitas com relação, principalmente, ao caráter de predição de erros e dificuldades, subjacente a tais análises, entendidas aqui como comparações entre línguas, baseadas em princípios linguísticos e podendo ser efetuadas nos níveis fonológico, morfológico, gramatical e semântico, conforme define Steinberg (1986, p.7). É importante ressaltar, no entanto, que os estudos contrastivos, realizados exaustivamente nas décadas de 60 e 70, além desse caráter essencialmente preditivo, tinham como propósito subsidiar a elaboração de material didático, com grande ênfase nos aspectos gramaticais e pouca preocupação com o léxico. Tais materiais eram produzidos à luz dos resultados dessas análises que, supostamente, permitiam melhor planejamento dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que tinham a pretensão de prever erros indesejáveis, que seriam reduzidos ou eliminados com a elaboração de materiais adequados. No entanto, apesar de dura e amplamente criticados, estudos contrastivos são importantes em análises lexicográficas, para a teoria da tradução e para o estudo de universais linguísticos, como refletem os trabalhos de Vandresen (1988), Schmitz (1988), Konder (1988) e Kato (1988).

Acreditamos que tais análises, sem o rigor e os objetivos inicialmente delineados, podem servir como um dos instrumentos disponíveis para a compreensão de conjuntos vocabulares ou universos léxicos estudados comparativamente. James (1980, p.84), por exemplo, propõe uma revitalização das análises contrastivas, pois acredita que “onde há aprendizes de uma língua estrangeira e tradutores, há também dicionários bilíngues”, que deveriam se beneficiar dos resultados obtidos e das conclusões alcançadas nos estudos contrastivos, principalmente na área da Lexicologia. Assim, tendo em vista a inexistência de

análises contrastivas globais e exaustivas, James (1980) sugere que sejam realizadas análises contrastivas microlinguísticas nos níveis da fonologia, do léxico e da gramática, envolvendo essencialmente Quadros descritivos e comparativos.

Para a análise contrastiva do léxico de duas línguas, James (1980, p.86) menciona que primeiramente deve ser feita uma opção por um campo léxico-semântico específico, e que as unidades léxicas identificadas sejam então analisadas segundo suas propriedades semânticas. Para o autor, o trabalho de tais análises, após delimitado o campo léxico e levantadas as lexias, poderá iniciar-se com a tradução e a subsequente análise componencial dos traços semânticos. Acreditamos, entretanto, que análises contrastivas de impacto para o lexicógrafo devem considerar, também, aspectos sintáticos e pragmáticos e, nesse sentido, James (1980) reafirma a importância do estudo da co-ocorrência de itens lexicais, assim como dos aspectos de sinonímia, polissemia e de relações de hiponímia, em trabalhos de Lexicologia Contrastiva.

Nesse contexto, para realizarmos a análise contrastiva dos campos léxico-semânticos definidos pelas designações de cores em português e em inglês, tomamos como parâmetro os trabalhos de James (1980), Macauley (1966), Politzer e Staubach (1961) e Dagut (1977), além das diretrizes originalmente propostas por Lado (1957, p.82), que argumenta que, ao estudarmos o léxico de duas línguas distintas, poderemos identificar lexias: (i) semelhantes quanto à forma e ao significado; (ii) semelhantes quanto à forma, mas diferentes quanto ao significado; (iii) semelhantes quanto ao significado, mas diferentes quanto à forma; (iv) diferentes quanto à forma e ao significado; (v) diferentes quanto ao tipo de construção; (vi) semelhantes quanto ao significado denotativo primário, mas diferentes em relação ao aspecto conotativo; (vii) semelhantes quanto ao significado, mas com restrições quanto à distribuição. Essas categorias propostas por Lado (1957) foram interpretadas apenas como referências na busca pela compreensão das possibilidades de semelhanças e diferenças existentes entre os dois sistemas linguísticos e não foram tomadas como roteiro obrigatório. Ressaltamos, portanto, que apesar de termos recorrido a essas categorias para os passos de descrição e comparação, os objetivos deste estudo diferem daqueles propostos por linguistas contrastivos estruturalistas de décadas anteriores.

## 2. A cor nas sociedades industriais

A sociedade industrial trouxe consigo um novo universo de cores obtidas artificialmente com pigmentos e corantes, que se fazem presentes até no alimento que consumimos. Assim, para o profissional da cor, as lexias que utilizamos no cotidiano, fornecidas pelo sistema linguístico, são insuficientes e, desta forma, a indústria recorre a códigos alfanuméricos baseados no trabalho de Munsell (1947), que apresenta 1500 padrões cromáticos separados visualmente em escalas de tonalidade, luminosidade e saturação.

De acordo com Nickerson e Newhall (1943), existem aproximadamente sete milhões de tonalidades diferentes de cores e, apesar de existirem centenas de palavras para descrevê-las, nas duas línguas em análise, o cidadão comum não consegue fazer um número tão grande de distinções, podendo, o olho humano discernir menos de mil tonalidades diferentes. Assim, Kelly e Judd (1976) argumentam que a ciência necessita de um conjunto vocabular terminológico que contemple a equivalência entre as lexias exóticas e a descrição física, de tal maneira que possamos, por exemplo, descobrir que *testaceous*, *samurai* e *araby* referem-se a cores alaranjadas, meio acinzentadas e avermelhadas, ou entre as lexias “cor de burro quando foge, azul bebê etc.”, e as respectivas cores sendo descritas. Para esses autores, a terminologia das cores no universo da ciência deverá descrever precisamente todas as cores possíveis, considerando o avanço tecnológico na obtenção de novos corantes, assim como determinar os limites de tolerância e de vizinhança entre uma cor e outra, utilizando-se de códigos alfanuméricos e linguísticos para associar as sensações visuais a medidas de comprimentos de onda das várias cores.

O uso da cor participa de tantas áreas do saber que, para que ocorra comunicação intralinguística eficiente, alguns pontos devem ser considerados. São emissor e receptor usuários de um mesmo registro linguístico? São ambos do mesmo sexo? Do mesmo grupo étnico? Trabalham na mesma profissão? Com que precisão deverá a descrição ser decodificada?

Desse modo, no âmbito da indústria e das linguagens artificiais, órgãos regulamentadores como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (1983, 1984) e o *National Bureau of Standards* propõem sistema próprio de notações alfanuméricas, com o objetivo de atender às necessidades da ciência, do tipo 5R 4/14 para indicar o vermelho ou N 6.5., para um cinza claro, em que cada letra representa uma faixa de cor

e os números expressam diferentes níveis de saturação e luz, conforme a segmentação do contínuo das cores em 267 blocos representativos.

Nas sociedades contemporâneas, a cor se faz presente como fenômeno físico, psicológico e linguístico, em diversos contextos e áreas do conhecimento. O conhecimento científico sobre as propriedades das cores como ondas magnéticas, por exemplo, fundamenta o trabalho da medicina alternativa, da cromoterapia e da corpuntura, para combater distúrbios físicos e emocionais. No universo da psicologia, testes de laboratório e experimentos foram conduzidos buscando identificar possíveis relações entre o universo cromático e o temperamento das pessoas. No ambiente comercial, publicitário e industrial, estudos sobre a cor fazem parte da concepção do produto, levando-se em conta a faixa de mercado que se deseja alcançar, além de subsídios buscados na abordagem mística, nos achados da psicologia, nos tratados clássicos sobre as cores, no folclore, nas simbologias culturais e na própria linguagem verbal.

Também verificamos a presença da cor, em nossas culturas, na música, no cinema, na pintura, na fotografia e nas histórias em quadrinhos e como nos lembra Duarte (1962), Zé Carioca sem a cor seria apenas um “pálido papagaio”, Pluto um “cão anêmico”, Bambi viveria numa “floresta cinza” e Dumbo, num “circo desbotado”. É fundamental, ainda, no campo da heráldica, das bandeiras das nações e do esporte, na identificação de um grupo ou de indivíduos, como no automobilismo, nas artes marciais e no futebol.

A cor, aparentemente, está associada a uma ampla variedade de respostas afetivas, emoções, sentimentos e temperamentos, como gostos e desgostos, excitação, depressão, agressividade, passividade, intelectualidade, etc.. As revoluções e as religiões têm suas cores, assim como as nações, os exércitos e os partidos políticos, e até mesmo para nos referirmos às pessoas, recorremos a adjetivos cromáticos, como *black*/negro, *white*/branco, *yellow*/amarelo e *red*/vermelho. Em culturas diferentes, em uma perspectiva sincrônica, a cor pode assumir simbologias distintas, conforme o recorte da realidade. No entanto, observamos, ao analisar as ocorrências em inglês e em português, simbologias presentes nos dois sistemas linguísticos, o que poderia nos levar a supor a existência de simbologias da cultura ocidental, no sentido mais genérico, possivelmente em decorrência da influência judaico-cristã nas culturas contemporâneas.

A cor e seus múltiplos significados não pertencem apenas ao universo linguístico e, vista como fenômeno físico, a cor permeia várias áreas do conhecimento humano, do místico ao seu uso na medicina, sendo talvez essa característica uma das responsáveis pelo caráter aparentemente universal do seu simbolismo. Segundo Goethe (1993), a cor produziria um efeito específico sobre o homem ao revelar sua essência tanto para o olho, quanto para o espírito e, por isso, acabam sendo utilizadas com objetivos sensíveis, estéticos e morais.

No campo das letras, Evans (1948), em um estudo de corpus literário, analisou dezessete romances *best-sellers* e encontrou 4.416 referências a cores, sendo que 92,4% do total referiam-se a apenas 12 lexias, que se repetiam. McManus (1983), por sua vez, analisou a obra de dezessete poetas ingleses e sugere, em suas conclusões, que a linguagem poética tende a recorrer ao léxico das cores devido principalmente a suas propriedades sinestésicas. Apesar de não termos tido acesso a estudos semelhantes em português, podemos verificar que as cores estão muito presentes na literatura, sendo frequentes o amarelo associado ao “tédio” ou “angústia”, o azul ao “sonho, felicidade, misticismo”, o branco à “pureza, virgindade”, o preto ou o negro associados à “dor, luto”, o roxo ao “luto, mágoa”, o verde à “esperança, ódio”, enquanto que o vermelho geralmente ocorre em contextos de “luta ou tragédia” (Lima, 1984, p.465).

A noção da cor, ou de sua ausência, está presente na vida humana desde seu início, quando o homem tinha sua vida determinada, fundamentalmente, pelos fenômenos do dia e da noite. A simbologia da cor, intimamente ligada ao nível de complexidade sócio-cultural da sociedade, surgiu, provavelmente, a partir de analogias representativas em torno do homem e da natureza que o cercava. É possível supor que tais analogias, após desdobramentos comparativos, vieram a atingir um grau de maior independência, com o distanciamento gradual das funções semióticas existentes entre as grandezas de expressão e de conteúdo, como qualquer outra unidade semântica.

### 3. Alguns aspectos da categorização do universo cromático

O espectro das cores é um contínuo ao longo do qual uma tonalidade mistura-se à outra de modo imperceptível, mas línguas diferentes nomeiam as lexias em diferentes blocos de cor. Pesquisas

eletrofisiológicas realizadas por Bornstein (1975) e Zollinger (1979) e outros sugerem que a adaptação ambiental à luz ultravioleta e a hábitos alimentares poderia afetar a visão de tal maneira que causaria diferenças quanto à percepção e nomeação, especialmente no caso das cores. Estes estudos tendem a sugerir que as divisões do espectro cromático não seriam tão arbitrárias assim, mas não apresentam dados suficientes que nos levem a afirmar a existência de diferenças biológicas determinantes da percepção diferenciada entre os vários povos e raças.

Luria (1994) argumenta que a percepção cromática não deve ser vista apenas como a habilidade de decompor pigmentos visuais ou de reconhecer tonalidades distintas, em processos exclusivamente fisiológicos, de maneira independente das práticas sociais. Para o referido autor,

desde que reconheçamos que a percepção é uma atividade cognitiva complexa que emprega dispositivos auxiliares e envolve uma participação íntima da linguagem, devemos alterar radicalmente as noções clássicas de percepção como um processo não mediado, dependente somente de leis relativamente simples da ciência natural. Podemos então concluir que, estruturalmente, a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas (Luria, 1994, p.38).

Para Lyons (1981, p.313) é “indiscutível o fato de que as línguas diferem em relação ao número de lexias referentes às cores e que, independentemente desse fato, a tradução de palavra por palavra de tais lexemas é frequentemente impossível” por não haver correspondência direta entre as lexias das várias línguas. Vários exemplos têm sido demonstrados na literatura para ilustrar tais impossibilidades. Em francês, por exemplo, as lexias *brun* e *marron* equivalem à lexia inglesa *brown* e *black* corresponde, em português, a “negro” e “preto”, com restrições contextuais e de distribuição. No clássico exemplo proposto por Francis (1967, p.119) sobre a nomeação das cores em japonês, tailandês e em inglês, observa-se a seguinte distribuição:

Quadro 1 – Nomeação das cores em inglês, tailandês e em japonês (Francis, 1967)

Inglês	<i>violet</i>	<i>blue</i>	<i>green</i>		<i>yellow</i>	<i>orange</i>	<i>red</i>	
Tailandês	<i>mua η</i>	<i>nam nam</i>	<i>faa</i>	<i>khyaw</i>	<i>iyaη</i>	<i>seed</i>	<i>deen</i>	
Japonês	<i>murasaki</i>	<i>ao</i>		<i>midori</i>	<i>kiiro</i>	<i>mikaniro</i>	<i>momoiro</i>	<i>aka</i>

Podemos verificar, no Quadro comparativo de Francis, que as linhas divisórias entre os membros de cada par ocorrem em lugares diferentes, de tal maneira que as seguintes equivalências são possíveis: *blue = ao/namηna*, *green = ao/faa e green = midori/khyaw* e assim sendo, as lexias *green* e *ao* não podem ser traduzidas automaticamente de uma língua para a outra. Tais casos têm sido usados como exemplos dos princípios de relativismo e determinismo linguísticos.

Os estudos de Brown e Lenneberg (1954), Conklin (1955), Ray (1952), Whorf (1966), Woodsworth (1970) e outros trabalhos interculturais sobre a nomeação do contínuo da luz, sugerem que há uma estreita relação entre a prática cultural e a percepção. A ausência de certas lexias em uma língua e o grande número de lexias em outra não seriam resultantes das habilidades fisiológicas da percepção do universo cromático, mas da influência da cultura, podendo as diferenças entre pequenos e grandes léxicos ser analisadas sob o prisma da importância prática dessas cores nas referidas culturas.

Como vimos no exemplo contrastivo das três línguas estudadas por Francis (1967), as línguas podem fazer certas diferenças e, ao mesmo tempo, desconsiderar outras, provocando, desta maneira, a nomeação de diferentes categorias.

#### 4. Estudos sobre o universo das cores

Ao realizarmos nossa pesquisa bibliográfica, verificamos que a maioria dos estudos identificados preocupa-se com aspectos neurofisiológicos relacionados com a nomeação das cores ou com a identificação de princípios e categorias universais, conforme os trabalhos de Bornstein (1973a e 1973b), Hering (1964), Kay e McDaniel (1978) e Zollinger (1979), dentre outros. A cor tem sido estudada há mais de um século, sob os mais diversos prismas, e apenas nas bibliografias de

Richter (1952, 1963) verificamos mais de seiscentas entradas, e Conklin (1972) apresenta uma bibliografia mais atualizada, centrada nos aspectos antropológicos e culturais do uso da cor.

Com relação à questão linguística propriamente dita, encontramos referências à categorização e nomeação do espectro da luz em diversas línguas, como nos trabalhos de Berlin e Berlin (1975), Burgess (1984), Callaghan (1979), Forbes (1979), Hardman (1981), Kristol (1980), Landar *et al.* (1960), Lenneberg (1961), Lerner (1951), Polubichenko e Shkhvatsabaja (1985), Wattenwyl e Zolinger (1978), Wescott (1970), Woodsworth (1970), dentre outros.

Referências ao aspecto cultural e à segmentação do espectro são encontradas em Francis (1967), Gleason (1961), Lyons (1978), e em vários outros autores, enquanto Bennett (1988) apresenta uma extensa análise com relação ao uso simbólico e metafórico dos adjetivos cromáticos em inglês.

Com relação ao português, autores, como Amaral (1975), Campos (1991), Duarte (1962), Farina (1975, 1986), Goldman (1964) e Queiroz (1992), abordam, em linhas gerais, aspectos psicológicos e o uso da cor no universo dos códigos visuais enquanto Pedrosa (2002) descreve as cores na pintura, sem preocupação com aspectos linguísticos. Pontes (1990) apresenta uma análise dos processos de produtividade na nomeação das lexias designativas de áreas não-focais em português e Schmitz (s.d.) contribui com seu trabalho contrastivo do léxico das cores em português e em inglês, apresentando uma sucinta análise léxico-semântica das lexias designativas das cores nas duas línguas, centrada em lexias do tipo *adjetivo cromático + substantivo*. Paiva (1998) analisa o uso de metáforas em ocorrências com as lexias branco, preto e negro, refletindo preconceito racial e social e aspectos do sistema conceitual do português, na perspectiva do trabalho de Lakoff e Johnson (1980).

Foi em Berlin e Kay (1969) que encontramos maior sistematização com relação à análise contrastiva do léxico das cores, baseada em um *corpus* de aproximadamente cem línguas diferentes. A preocupação básica do trabalho desses pesquisadores está centrada no aspecto da universalidade da nomeação do espectro da luz, não havendo, também, interesse no uso conotativo do léxico das cores. Os autores dessa pesquisa concluíram que as lexias referentes a cores são acrescidas à língua de maneira ordenada e evolutiva, refletindo o nível de desenvolvimento tecnológico alcançado pela cultura usuária da língua e afirmam que:

nossas duas descobertas principais indicam que os referentes para os nomes das cores básicas de todas as línguas parecem ser provenientes de um conjunto de onze categorias perceptivas universais, e estas categorias tornam-se codificadas na história de uma dada língua em uma ordem parcialmente fixa. Parece não haver evidência indicativa de que as diferenças de complexidade entre os léxicos de uma língua e de uma outra refletem diferenças de percepção entre os falantes dessas línguas<sup>2</sup> (Berlin e Kay, 1969, p.4).

Estes autores estudaram noventa e oito línguas e concluíram que, se uma língua codifica menos de onze categorias de cor, existem limitações sobre quais faixas do espectro essa língua pode codificar em seu sistema linguístico. Conforme demonstraram, considerando-se a existência de apenas onze lexias para as cores básicas e as leis da probabilidade estatística, seriam possíveis 2.048 combinações diferentes. No entanto, os resultados alcançados apontam para a existência de somente vinte e dois tipos de léxicos, em diferentes estágios evolutivos, sendo que as restrições de distribuição das lexias referentes às cores, entre as várias línguas estudadas por eles, indicavam, inicialmente, que: (i) todas as línguas possuem palavras para “branco” e “preto”; (ii) se uma língua tem 3 palavras para nomear as cores, a terceira refere-se necessariamente a “vermelho”; (iii) se a língua tem 4 palavras, a quarta lexia cobre o universo de “verde” ou “amarelo”; (iv) se a língua usa 5 palavras, então ela tem lexias para “verde” e “amarelo”; (v) se a língua dispõe de 6 palavras, essa lexia será, então, referente à “azul”; (vi) se ela possui 7 palavras, a sétima deve ser “marrom” e (vii) se a língua tem 8 ou mais palavras, então há lexias para “roxo”, “rosa”, “laranja”, “cinza” ou para alguma combinação destas lexias.

Estudos subsequentes criticaram o trabalho de Berlin e Kay (1969) no que diz respeito ao método de coleta de dados, ao tipo de informantes e à definição de cor básica, além da existência de supostas incorreções na interpretação dos dados. Witkowski e Brown (1977), por exemplo, sugerem que a sequência de codificação proposta por Berlin e Kay (1969) seja reescrita, uma vez que as lexias encontradas em várias línguas para “branco”, “preto” e “vermelho” incluem categorias compostas que consistem de diversas combinações das quatro tonalidades básicas

---

<sup>2</sup> Nossa tradução.

(vermelho, amarelo, verde e azul) e “branco” e “preto”. Assim, os autores propõem a palavra *macrocores* para representar as categorias supostamente interpretadas de maneira equivocada por Berlin e Kay (1969). Witkowski e Brown (1977) sugerem, então, que as lexias do primeiro estágio evolutivo (branco e preto) sejam substituídas por *macrobranco*, ou seja, uma palavra que inclua o “branco”, o “amarelo” e o “vermelho” e *macropreto*, contemplando as cores “preto”, “azul” e “verde”. Para o segundo estágio evolutivo, eles propõem a palavra *macrovermelho* para indicar combinações de “amarelo”, “verde” e “azul”, refletindo a separação de luminosidade e tonalidade que são dimensões integradas no estágio I de complexidade. Os autores usam, ainda, o neologismo grue (*green + blue*) para indicar a sequência permutável de “verde” e “azul”, às vezes “azul” e “verde”, em alguns sistemas.

Mesmo se tomarmos como parâmetro os estudos posteriores, podemos observar que as leves diferenças presentes na proposta de sequência de Witkowski e Brown (1977) indicam que as conclusões principais alcançadas por Berlin e Kay (1969) permanecem válidas. Não obstante o fato de macrocores poderem ter focos variáveis, intra e inter culturas, Berlin e Kay (1969) demonstram que os focos de todas as categorias de cor se enquadram em, no máximo, onze áreas do espectro, interpretados por Kay e McDaniel (1978), como os *designata* primários de um conjunto de categorias semânticas universais. No entanto, é importante observar que não há nenhuma razão para supor que sistemas de nomenclatura de cores pararam de evoluir e que, apesar de línguas diferentes tenderem a concordar com relação às áreas focais, este fato se sustenta independentemente do número de palavras no sistema.

## 5. Atributos da cor

A cor de uma fonte luminosa ou de um objeto iluminado apresenta três atributos por meio dos quais pode ser descrita: (i) quanto à intensidade luminosa; (ii) quanto à saturação e (iii) quanto ao matiz ou tonalidade. Quanto à intensidade luminosa, ou seja, em relação ao reflexo de mais ou menos luz, as cores são descritas por meio dos advérbios, em grau decrescente de claridade, conforme o Quadro a seguir:

Quadro 2 – Lexias que denotam intensidade luminosa

<i>very light</i>	<i>mais claro</i>
<i>light</i>	<i>claro</i>
-	<i>menos claro</i>
<i>medium</i>	-
-	<i>menos escuro</i>
<i>dark</i>	<i>escuro</i>
<i>very dark</i>	<i>mais escuro</i>

A variável da luminosidade corresponde ao aspecto quantitativo da sensação cromática, que deverá ser considerada sempre de dois ângulos diferentes: variação da luminosidade da fonte de luz, brilho ou luminosidade (*brightness*) e variação de luminosidade da superfície iluminada ou claridade (*lightness*). Quanto ao aspecto da luminosidade da fonte, a cor pode ser descrita, ainda, como sendo mais ou menos intensa e mais ou menos fraca, em português, e como bright ou weak, em inglês. Quanto à saturação, ou seja, o grau de diluição com o branco, verificamos as seguintes lexias, em ordem crescente de saturação:

Quadro 3 – Lexias que denotam diferentes graus de saturação

<i>Glasyish</i>	Sujo/acinzentado
<i>Moderate</i>	-
<i>Strong</i>	Menos puro ou saturado
<i>Vivid</i>	Mais puro ou saturado

O grau de saturação tem relação com o percentual de tonalidade pura em uma cor. Pode-se dizer que “marrom claro”, por exemplo, é uma cor entre o “vermelho” e o “amarelo”, de baixa saturação, de luminosidade intermediária, assim como *pink* poderia ser descrito como “a *weakly saturated light red*”. As cores “branca” “preta” e “cinza”, por exemplo, são cores de saturação zero e sem matiz, por isso chamadas de cores acromáticas, variando apenas quanto aos aspectos de luminosidade e brilho. Alguns adjetivos são usados para indicar combinações de luminosidade e saturação, como no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Lexias que denotam diferentes graus combinados de luminosidade e saturação

<i>brilliant (light + strong)</i>	vivo
<i>pale (light + grayish)</i>	pálido
<i>deep (dark + strong)</i>	profundo

## 6. Nomeação das áreas focais salientes

Quanto ao matiz, ou o reflexo em diferentes comprimentos de onda, ou ainda tonalidade cromática, as lexias nas línguas estudadas obedecem a uma classificação semelhante, para nomear uma mesma área focal. Considerando o uso frequente dos adjetivos cromáticos e tomando como referência a escala evolutiva proposta por Berlin e Kay (1969), verificamos, principalmente em inglês, que as lexias para as cores básicas são geralmente monossilábicas, sendo apenas as lexias *yellow*, *purple* e *orange* polissilábicas. Em português, as lexias são dissilábicas em sua maioria, exceto “amarelo”, “vermelho” e “laranja”, conforme apresentadas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Lexias que denotam as cores básicas em inglês<sup>3</sup> e em português

<i>black</i>	negro/preto
<i>blue</i>	azul
<i>brown</i>	marrom
<i>gray</i>	cinza
<i>green</i>	verde
<i>orange</i>	laranja
<i>pink</i>	rosa
<i>purple</i>	roxo
<i>red</i>	vermelho
<i>white</i>	branco
<i>yellow</i>	amarelo

<sup>3</sup> No léxico proposto pelo Inter Society Colour Council e pelo National Bureau of Standards, além das onze cores básicas, fazem parte as lexias violet e olive. Considerando nossa definição de cor básica e o fato de que olive é antes de tudo um fruto e violet, um tipo de flor, além de que nenhuma delas aceita a derivação em {-ish}], as classificamos como lexias hipônimas (conforme discutido no item 7. Nomeação de lexias hipônimas”, neste trabalho).

O matiz é a cor como nós popularmente a conhecemos e representa o aspecto qualitativo mais importante, pois é o elemento que faz com que distingamos uma área focal de outra. A tonalidade, no entanto, não se apresenta em blocos separados, mas se mescla com outras de maneira imperceptível, formando um círculo de gradações contínuas. Por exemplo, se iniciarmos pelo “roxo” ou pelo “violeta”, passaremos, na sequência, pelas várias gradações de “azul”, “verde”, “amarelo”, “laranja”, “vermelho”, até encontrarmos o “roxo” ou o “violeta” novamente.

Em termos linguísticos, verifica-se a equivalência quanto ao número de áreas focais nomeadas entre as duas línguas, sendo que em português *black* equivale aos sinônimos “negro” e “preto”, com restrições de distribuição. Considerando-se que “roxo” (*purple*) não seria cor espectral (mas tinta característica) e que “laranja” é uma fruta e que “rosa” é “vermelho claro” (cor-de-rosa) e, ainda, que “marrom” é uma cor quente de baixa saturação, poder-se-ia contra-argumentar que existiriam apenas sete categorias de cores básicas e não onze (Miller e Johnson-Laird, 1976, p.342). No entanto, indiferentemente da explicação física que possamos atribuir ao universo das cores, os falantes das duas línguas normalmente distinguem onze áreas focais diferentes, e as onze lexias listadas parecem satisfazer a definição de cor básica adotada.

Para indicar uma tonalidade distinta da área focal, os falantes das duas línguas utilizam-se do recurso da substantivação do adjetivo cromático. Assim, verificamos: “*it’s red*” (a cor vermelha reconhecida como a área focal) em oposição à “*it’s a (a kind of) red*” (uma cor subsidiária ao vermelho) e “o carro é verde” (a cor verde representativa da área focal) e “esse verde é bonito” (uma variante da área focal), o que evita que o falante recorra a uma outra lexia hipônima, uma vez que a cor, nesses exemplos, não carece ser precisamente descrita. Um outro recurso usado pelos falantes ocorre em lexias complexas e compostas em que é o substantivo do sintagma que determina a variedade da cor, como se estivesse, da mesma forma, evitando-se a utilização de hipônimos. Por exemplo, em inglês, ao dizermos *red hair*, *red paint*, *red sunset*, *redskins*, verificamos que os substantivos delimitam, de uma certa maneira, a variante da cor denotada, de tal maneira que o vermelho aplicado ao cabelo não é o mesmo da tinta, do por do sol ou da pele dos índios norte-americanos. Em alguns casos, o falante faz a opção pela lexia hipônima, com restrição de distribuição, como ruivo, em português e *blond* em inglês. Em português, identificamos

a ocorrência de “cabelos brancos” (cabelos de uma variedade do branco que se aplica à descrição de cabelos) e “grisalho” (lexia hipônima), além de “cãs” (cabelos brancos), “belida” (mancha embranquecida no olho) e “selenose” (mancha embranquecida na unha).

## 7. Nomeação de lexias hipônimas

Para nomear cores em diferentes graus de distanciamento da área focal, hipônimas das cores básicas, os falantes das línguas em análise recorrem a diversos recursos léxico-morfológicos, como por exemplo, o uso de lexias complexas formadas por uma das onze lexias denotativas da área focal, adjetivadas por qualificadores do tipo *light* – “claro” e *dark* – “escuro”, como *light yellow*, “amarelo-claro”, *dark blue* e “azul-escuro”. Há, também, ocorrências em que a lexia complexa é formada pela combinação das cores básicas, tipo “cor + cor”, como em *orange yellow*, “amarelo-laranja”, *yellow green* e “verde-amarelo”. *Orange yellow* refere-se a uma tonalidade intermediária entre as duas áreas focais, e *yellow green* cobre a região mediana entre o verde e o amarelo.

Apesar de verificarmos a ocorrência de lexias como “verde-cinza” e “azul-violeta” em português, geralmente as lexias compostas do tipo “cor básica + cor básica” ocorrem por meio de processos de afixação, e não simplesmente pela combinação de duas lexias básicas como no inglês, conforme verifica-se em “auri-verde”, “rubro-negro”, etc.. Convencionalidade parece ser fator determinante na ordenação destas lexias, pois não há nenhum tipo de restrição que impeça a combinação \**green yellow*, por exemplo. Já *greenish yellow* não mais se refere à região mediana, mas a uma área entre o “amarelo” e o “verde-amarelo” (*yellow green* – mais amarelo que verde), enquanto *yellowish green* situa-se em algum lugar entre o “verde-amarelo” (*yellow green*) e o “verde”, sendo mais verde que amarelo, conforme os demais casos a seguir.

Quadro 6 – Lexia complexa formada pela combinação das cores básicas com derivação afixal e uma das cores básicas

<i>reddish orange</i>	laranja-avermelhado
<i>greenish yellow</i>	amarelo-esverdeado
<i>yellowish green</i>	verde-amarelado
<i>bluish green</i>	verde-azulado

Continua na página 392

<i>greenish blue</i>	azul-esverdeado
<i>purplish blue</i>	azul-arroxeadado
<i>reddish purple</i>	roxo-avermelhado
<i>purplish red</i>	vermelho-arroxeadado
<i>purplish pink</i>	rosa-arroxeadado
<i>yellowish pink</i>	rosa-amarelado
<i>brownish pink</i>	rosa-amarronzado
<i>brownish orange</i>	laranja-amarronzado
<i>reddish brown</i>	marrom-avermelhado
<i>yellowish brown</i>	marrom-amarelado

O sufixo {-ish} expressa uma noção de semelhança, como em “*a greenish, yellowish, grayish color*” e a palavra *grayish* co-ocorre com qualquer outra cor básica, como “*a grayish yellow, a grayish red*”, etc.. No entanto, observamos algumas restrições, de ordem não linguística, quanto ao seu uso em combinação com outros adjetivos cromáticos. Assim, para que se verifique a co-ocorrência das lexias em {-ish}, é necessária a existência de uma cor básica entre as cores nomeadas, de tal modo que não seria comum dizer *\*reddish yellow* ou *\*reddish green*, uma vez que entre o “amarelo” e o “vermelho”, nomeamos o “laranja” como cor básica, sendo possíveis, então *reddish orange* e *reddish purple*. Além do mais, a distinção entre *reddish purple* e *purplish red* indica que os indivíduos tomam a decisão baseados em padrões típicos das áreas focais, de ordem cultural ou idiossincráticas, uma vez que a opção entre um ou outro implica proximidade ou distanciamento de uma dada área focal (Miller e Johnson-Laird, 1976, p.340).

Uma outra observação interessante decorre do fato de que somente as cores básicas admitem o sufixo {-ish}, assim como o processo de afixação que ocorre em português. Deste modo, não são verificadas ocorrências do tipo *\*azul apetrolado*, *\*verde olivado*, *\*violetish blue* ou *\*scarletish red*. O sufixo inglês {-ish} se equivale à forma portuguesa do prefixo “a + cor básica + ado”, processo morfológico comum também na formação de hipônimos, sem o uso da lexia denotativa de cor básica, conforme veremos mais à frente.

Considerando as regras morfossintáticas da língua inglesa com relação a adjetivos atributivos, se mais de um adjetivo for necessário para uma dada descrição, a sequência de adjetivos que denotam “luminosidade

+ saturação + tonalidade” deverá ser obedecida, como em “*a very light vivid green*”. Há, ainda, um outro universo de lexias complexas formadas por uma das cores básicas e por qualificadores singulares, geralmente indicadores de objetos da natureza, representativos da cor nomeada, decorrentes de processos metonímicos. Vejamos os Quadros comparativos que se seguem:

Quadro 7 – Mesmo qualificador singular + adjetivo cromático.

<i>olive green</i>	verde-oliva
<i>cinnamon brown</i>	marrom-canela
<i>blue verditer</i>	azul-mineral
<i>marine blue</i>	azul-marinho
<i>sky blue</i>	azul-céu/azul-celeste

Quadro 8 – Qualificador singular adjetivo cromático.

<i>air castle blue</i>	-
<i>angel blue</i>	-
<i>angel red</i>	-
<i>autumm brown</i>	-
<i>autumm green</i>	-
-	amarelo-palha
-	azul lavanda
-	amarelo-clara
-	verde periquito
-	verde-bandeira

Quadro 9 – Objeto de cor característica + (cor básica).

<i>canary (yellow)</i>	(amarelo)-canário
<i>avocado (green)</i>	(verde)-abacate
<i>emerald (green)</i>	(verde)-esmeralda

Em português, ocorrem lexias do tipo “cor + qualificador”, como, por exemplo, “amarelo ... canário, ouro, ovo; azul ... celeste, cobalto, desmaiado (azul desbotado, pálido), marinho, petróleo, piscina, turquesa; branco ... gelo, sujo; cinza ... grafite, chumbo; marrom ... café, tabaco, terra; rosa ... choque, fúcsia; roxo ... batata, violeta; verde ... abacate, água, bandeira,

bexiga, chá, cré, ervilha, garrafa, folha, jade, limão, lírio, mar, montanha, musgo, piscina; *vermelho* ... sangue, vinho”.

Em inglês, verificamos ocorrências do tipo *baby-blue, powder blue, sea-green, grass-green, pea-green, orange tawn, zinc yellow, cadmium yellow, canary yellow, etc.*

Ainda, um outro conjunto de lexias hipônimas refletem nomes de frutas, animais, minérios ou pedras preciosas de cores características. Há, portanto, ocorrências nas duas línguas em que apesar da ausência da cor básica em ambos os casos, ficam mantidas as identidades das lexias nos dois sistemas, como em *beige* (bege), *vermilion* (vermelhão), *saffron* (açafraão), *scarlet* (escarlate) e *cherry* (cereja). Por outro lado, há ocorrências hipônimas com ausência da cor básica em ambos os casos, mas sem identidade ou correspondência direta das lexias, como registramos no Quadro 10:

Quadro 10 – Diferentes lexias hipônimas, com ausência da cor básica.

<i>pomegranate</i>	-
<i>cerise</i>	-
<i>chartreuse</i>	-
<i>russet</i>	-
<i>woad</i>	-
-	espinafre
-	berinjela
-	tijolo
-	cáqui
-	grená

Rich (1977), após estudo sobre o uso deste tipo de hiperônimo das cores argumenta que, embora pareça haver pouca ou nenhuma diferença quanto ao uso dos nomes das cores entre meninos e meninas, a mulher adulta tende a usar lexias mais sofisticadas e criativas para descrever as cores que os homens. Este fato leva-nos a supor que o vocabulário masculino no campo léxico das cores pode estabilizar-se mais cedo, enquanto o vocabulário feminino aparentemente continua a crescer. Assim, o adulto, ao se encontrar diante de uma tonalidade, variante de uma área focal, que precisa ser nomeada, usa o nome de um objeto facilmente identificável, que passa a representar o nome da cor por meio de um

processo metonímico, como em “marrom-café, azul-petróleo, amarelo-canário”, etc.. Este fenômeno, altamente produtivo, ocorre no âmbito da hiponímia, uma vez que os nomes das cores básicas são estáveis e cobrem uma ampla faixa do contínuo da cor, dentro do raio de uma dada área focal.

Tanto em inglês como em português, o uso criativo de nomes para as cores, a partir de objetos concretos, apresenta-se como fenômeno bastante produtivo, como aqueles originados de designações de (i) pedras preciosas: *amethyst* (ametista), *emerald* (esmeralda), *azure*, *topaz* (topázio), turmalina, pérola, rubi, safira, turquesa; (ii) de flores: *lavender*, *lilac* (lilás), *mauve* (malva), *pink* (cor-de-rosa), rose, maravilha, bonina; (iii) de nomes de frutas: *cerise*, *cherry* (cereja), *lemon* (limão), *olive* (oliva, azeitona), *plum* (ameixa), pomegranate, abóbora, uva, caramelo, pêssego, morango; (iv) de nomes de animais: *crimson*, *scarlet* (escarlate, púrpura), *salmon* (salmão); (v) de nomes de bebidas: *chartreuse*, *champagne* (champanhe), bordô ou, ainda, aquelas cores originadas de nomes de plantas, como *saffron* (açafreão), *mustard* (mostarda), cenoura. Algumas lexias hipônimas referem-se a nomes de pigmentos, como *ochre red* ou *cochinal*, ou ao local onde tal pigmento é ou foi primeiramente produzido, como em *Naples yellow* ou *Byzantium*.

As lexias do tipo “cor + preposição + objeto ou cor + objeto”, por meio de elipse, tendem a se tornar apenas o nome do objeto que, por sua vez, denota a cor. Assim, *marine blue* transforma-se em *marine*, “cor de ferrugem”, torna-se apenas “ferrugem”, “verde-abacate”, “abacate” e *emerald green*, apenas *emerald*.

Verificamos, em português, ocorrências do tipo “castor, carmim, pastel, ferrugem, castanho, creme, areia, leite, cardão (azul violáceo, como a flor do cardo), arrebol (cor avermelhada quando o sol se põe), celagem (a cor do céu ao nascer e por do sol), tição (negro retinto), café-com-leite (bege)”, em que o objeto denota a cor.

No processo de nomeação das áreas não-focais, ou das lexias hipônimas das cores básicas, fica evidente o papel da natureza e da cultura nas quais as línguas estão inseridas, uma vez que as lexias são relacionadas com os recursos naturais disponíveis, sendo a necessidade e a funcionalidade fatores relevantes no léxico das cores. Em português, por exemplo, verificamos a ocorrência de lexias variadas com distribuição restrita a certas categorias semânticas, como as lexias usadas para descrever a cor de animais, especialmente de cavalos e bois. São lexias

simples, compostas ou complexas que, mesmo não definindo precisamente a cor indicada refletem grande riqueza cultural, como aquelas referentes a *cores de equinos*: *pedrês* (mesmo que carijó branco salpicado com preto); *baio* (castanho); *alazão* (cor de canela, marrom avermelhado); *cambraia* (completamente branco); *fouveiro* (castanho claro); *isabel* (cor entre branco e amarelo); *morzelo* (da cor de amora); *sabino* (de pelo branco mesclado de vermelho e preto). Ou para designar *cores de bovinos*: *abistelado* (de manchas brancas); *alvação* (branco sem manchas); *cardim* (branco e preto); *melanuro* (cauda preta); *mouro* (preto salpicado de pintinhas brancas); *pampa* (de cara branca ou malhado no corpo inteiro); *torrado* (de pelo negro do meio para baixo); *vinagre* (de pelo castanho claro, quase rubro). (Azevedo, 1974).

Os falantes de língua inglesa utilizam-se, de forma análoga ao observado em português, de diversos processos de nomeação de lexias hipônimas, como demonstram as ocorrências a seguir: **black**: *blackish, coal-black, pitch-black, ebony, ebon, inky, nigrescent, pitchy, raven, sable*; **blue**: *sky-blue, baby-blue, powder-blue, deep-blue, azure, sapphire, cyan blue, aquamarine, chalk blue, marine blue, ultramarine, lapis lazuli, navy, indigo, robin's-egg blue, royal blue*; **brown**: *autumn brown, bay, chestnut, roan, sorrel, rust, brick, terra-cotta, cinnamon, ginger, hazel, maroon, chocolate, cocoa, coffee, puce, mahogany, walnut, henna, auburn, brunette, dark, dun, fawn, beige, ecru, tawny, musteline, dusky, fuscous, umber, tan, khaki, drab, bronze, copper, gold, tanned, sunburned*; **gray**: *ashen, pale, pallid, pearly, pearl-gray, griseous, silvery, dove-gray, gun-metal, smoky, tattletale gray*; **green**: *autumn green, greenish, viridescent, virescent, emerald, bluish-green, greenish-blue, grue, aqua, aquamarine, sea-green, grass-green, olive green, pea-green, glaucous, rifle green*; **orange**: *burnt orange, orange tawn*; **pink**: *pinkish, rose, rosy, rose-hued, flesh-pink, flesh-color, flesh-colored, salmon, salmon-pink, salmon-colored, wild pink*; **purple**: *purplish, perse, lilac, lavender, mauve, orchid, plum, violet*; **red**: *reddish, crimson, cardinal, chrome red, carmine, carmine, magenta, russet, afterglow Tyrian, rubescent, rufous, rufescent, rubicund, amaranthine, vinaceous, wine-colored, wine, claret-colored, port-wine, scarlet, ruby, vermillion, vermeil, russet, cherry, cochineal, maroon, murrey, stammel, auburn, Titian, pink, salmon, coral, lobster-red, fire-engine red, beet-red*; **white**: *snowy, snow white, niveous, creamy, milky, milk-white, opalescent, opaline, pearly, nacreous, marble, marmoreal, chalky, chalk-white, cretaceous, whitish, albescent, white-hot,*

*candent; yellow: gold, golden, aureate, aurific, autumn blond, autumn gold, gilt, honey, xanthous, xanthic, butter, gambogian, quince yellow, primrose, saffron, daffodil, topaz, banana, jonquil, cadmium yellow, canary yellow, lemon, citron, lutescent, luteous, buff, fallow, ecru, blond, flaxen, yellowish, sandy, straw-colored, stramineous.*

Em referência a restrições de co-ocorrência léxico-sintática, observamos que várias lexias têm distribuição razoavelmente restrita. Por exemplo, “marrom” é muitas vezes usado como sinônimo de “castanho”, no entanto, dizemos “olhos castanhos” e “cabelos castanhos”, mas raramente diríamos “olhos ou cabelos marrons”. Em inglês, verifica-se o mesmo processo e normalmente não diríamos *brown eyes*, apesar de possível, mas *hazel eyes*, considerando-se, ainda, o fato de que a *pair of brown eyes* adquiriu outra conotação na gíria (em alusão aos seios). Em inglês verificamos a ocorrência das lexias *bay, roan, sorrel, chestnut, foxy, auburn, hazel, rusty, russet, rust-colored, bronze, terracota, clay-colored, burnt orange* em referência ao pêlo de cavalos e de outros animais, mas se nos referimos ao cabelo humano, temos que usar lexias como *chestnut, auburn, sandy, flaxen, ambar, ginger, straw-colored, mousy, blond, peroxide blond, ash-blond, platinum blond, barley-sugar-colored, the color of tobacco, corn-gold, mauve, orange-wool*. Para descrevermos a cor dos lábios, encontramos lexias do tipo *ruby, coral, cherry, scarlet, rosy*, dentro de uma faixa de oposição entre o vermelho e o pálido. Lexias de distribuição restrita são usadas para designar cores aplicáveis a móveis, jardinagem, cosméticos e ao universo da moda em geral, como, por exemplo, os seguintes nomes indicativos de cores de batons: *vibrant rose, pink apricot, softsilver beige, softly honey, peach caramel, almost apricot, peppermint pink, plum crazy, mermaid pink, postman’s knock*, etc..

Considerando-se a natureza flexional e derivacional da língua portuguesa, o processo de obtenção de lexias hipônimas ocorre, também, por meio de outros processos morfológicos, como por exemplo o uso do prefixo “a + objeto colorido + sufixo *ado*”, verificado em *acanelado* (cor de canela); *acarminado* (cor de carmim, vermelho forte); *acastanhado* (cor de castanha); *acerejado* (cor de cereja, vermelho brilhante); *adamascado* (vermelho escuro); *afogueado, abrasado* (vermelho); *alagostado* (avermelhado, da cor da lagosta); *alambreado* (dourado); *aleonado* (leonado, ruivo escuro, da cor do leão); *amorado* (da cor da amora, vermelho negro); *anilado* (de anil); *atrigado* (da cor do trigo); *avelanado*

(de avelã, castanho leve); *azeitonado* (da cor de azeitona); azevichado (cor de azeviche, negro intenso).

Nesse mesmo contexto, encontramos lexias hipônimas de uma das “cores básicas + sufixo *ado*”, em *cendrado* (cor de cinza); *cobalizado* (cor de cobalto, arroxeadado); *nacarado* (cor de nácar); *limoadado* (cor de limão); *nevado* (branco como a neve); *prateado* (cor de prata); *tanado* (cor de castanha); *tigrado* (mosqueado como a pele do tigre).

A estrutura “cor básica + sufixo *ino*” produz ocorrências hipônimas do tipo *argentino* (argênteo, cor de prata); *azulino* (da cor do azul); *citrino* (cor de cidra); *coralino* (cor do coral); *nacarino* (cor de nácar, rosado); *purpurino* (cor de púrpura); *sulfurino* (cor de enxofre, amarelo com tom azulado). Lexias hipônimas formadas por uma das “cores básicas + sufixo *ete*” também são comuns em *clarete* (vinho de cor amarela fraca) e *palhete* (cor de palha), enquanto outras são formadas por “cores básicas + sufixo *eo*”, como em *céreo* (da cor da cera); *cerúleo* (cor do céu); *ebáneo* (cor do ébano); *ferrugíneo* (cor de ferrugem); *gázeo* (esverdeado); *jáspeo* (cor de jáspe); *lácteo* (cor de leite); *liláceo* (da cor do lírio); *níveo* (muito branco); *oliváceo* (cor de azeitona); *purpúreo* (cor de púrpura) e *violáceo* (cor de violeta).

Identificamos, também, a ocorrência de lexias hipônimas formadas pelos sufixos *color* ou “cor”, em *fluticolor* (da cor do mar); *laticolor* (da cor do leite); *morte-cor* (primeiras cores em obras de pinturas); *noticolor* (da cor da noite) e pelos “prefixos {alvi-}, {auri-} ou rubro + uma das cores básicas + (sufixo)”, como *alvi-rosado* (entre o branco e o róseo); *auri-celúreo* (amarelo e azul); *auri-purpúreo* (amarelo e púrpura); *auri-rosado*, *auri-róseo* (amarelo e cor-de-rosa) e *auri-verde* (amarelo e verde).

Apesar de ser um processo produtivo, a nomeação das cores obedece a uma sistematização razoavelmente estruturada, tanto em português quanto em inglês no tocante às áreas focais. As lexias para as cores básicas parecem confirmar o princípio do menor esforço de Zipf (1972, p.19), no sentido de que as lexias usadas nos dois sistemas são, de fato, lexias simples, geralmente monossilábicas, portanto de fácil comunicação e aplicáveis a uma ampla faixa de tonalidades, associáveis a uma grande variedade de objetos para reduzir a necessidade de novas lexias, além de facilmente recobráveis.

Com relação à nomeação das cores básicas, o problema da impossibilidade da tradução de palavra por palavra, mencionada por

Lyons (1981), não se aplica devido à identidade entre os dois sistemas quanto ao número de lexias e à segmentação do espectro. No entanto, pesquisas específicas na área de percepção e categorização seriam necessárias para identificar se as áreas focais são de fato idênticas, assim com a área de tolerância para cada lexia, considerando-se a divergência quanto à área exata coberta por uma dada cor básica existente não somente intersistemas, mas também intrasistemas. A identidade ocorre no que se refere a informações explícitas ou denotativas e as diferenças surgem no âmbito de informações implícitas ou conotativas, assim como no uso de lexias elaboradas, não designativas de áreas focais. Em outras palavras, as lexias hiperonímicas são estáveis e equivalentes nos dois sistemas, mas diferenças surgem quanto ao uso de hipônimos, não somente no tocante à escolha lexical, mas também com relação à área do contínuo das cores que é denotada. Por exemplo, a lexia *autumn brown* significa para alguns, uma variedade de “marrom de alta saturação”, “um marrom forte e amarelado”, enquanto que, para outros, ela se refere a um tipo de “marrom de baixa saturação”, “um marrom temperado”. *Cyan*, por sua vez, pode ser um “azul forte” ou “algo entre azul e verde”.

O uso das estações do ano, como o outono, por exemplo, na formação de novas lexias como aquelas com *autumn* parece pouco provável em português, pelo menos no português do Brasil, considerando-se que o surgimento de lexias hipônimas está associado a questões essencialmente culturais e tende a refletir a natureza e os recursos disponíveis. Ainda, devemos notar que adjetivos cromáticos, considerados monossêmicos, são suscetíveis à polissemia como a maioria das unidades lexicais, fato que contribui para as distinções entre as duas línguas, não com relação à significação primária, mas no que concerne aos seus usos conotativos.

## 8. Designação das cores e classe gramatical

Além de ocorrerem em sintagmas na função de adjetivos, as lexias designativas das cores básicas, podem também ser usadas como substantivos, verbos e advérbios, de modo semelhante nos dois sistemas, mas não totalmente idênticos, como tentaremos demonstrar nos Quadros<sup>4</sup> que se seguem:

---

<sup>4</sup> Vale notar que não há correspondência semântica entre as lexias identificadas com \*.

Quadro 11 – A cor básica como adjetivo.

CLASSE GRAMATICAL	INGLÊS	PORTUGUÊS
ADJETIVO:	A) ADJETIVO + SUBSTANTIVO	A) SUBSTANTIVO + ADJETIVO
1. USO DENOMINATIVO	<i>red blouse</i>	<i>blusa vermelha</i>
2. USO CONOTATIVO	<i>blue angel*</i>	<i>aguaceiro branco*</i>
	B) ADJETIVO + ADJETIVO	B) ADJETIVO + ADJETIVO
1. USO DENOTATIVO	<i>blue-green</i>	<i>verde-azul</i>
2. USO CONOTATIVO	<i>black-white*</i>	<i>verde-amarelo (patriótico)*</i>
	C) ADJETIVO + SINTAGMA PREPOSICIONAL	C) ADJETIVO + SINTAGMA PREPOSICIONAL
1. USO DENOTATIVO	-	<i>azul-de-aço</i>
2. USO CONOTATIVO	<i>green with envy</i>	<i>verde de inveja</i>
	D) VERBO COPULATIVO + ADJETIVO	D) VERBO COPULATIVO + ADJETIVO
1. USO DENOTATIVO	<i>the sky is blue</i>	<i>o céu é azul</i>
2. USO CONOTATIVO	<i>thinks are looking blue/ black</i>	<i>as coisas estão pretas</i>

Quadro 12 – A cor básica como advérbio.

CLASSE GRAMATICAL	INGLÊS	PORTUGUÊS
ADVÉRBIO:	A) VERBO + ADVÉRBIO	A) VERBO + ADVÉRBIO
1. USO DENOTATIVO	-	-
2. USO CONOTATIVO	<i>treat someone whitely*</i>	<i>as coisas estão pretas</i>

Quadro 13 – A cor básica como substantivo.

CLASSE GRAMATICAL	INGLÊS	PORTUGUÊS
SUBSTANTIVO	A) VERBO + SUBSTANTIVO	A) VERBO + SUBSTANTIVO
1. USO DENOTATIVO	<i>wear blue</i>	<i>vestir azul</i>
2. USO CONOTATIVO	<i>see red</i>	<i>enxergar (tudo) vermelho</i>
	B) DET. + SUBSTANTIVO	B) DET. + SUBSTANTIVO
1. USO DENOTATIVO	<i>the blue i see</i>	<i>o azul que vejo</i>
2. USO CONOTATIVO	<i>the white of one's eye</i>	<i>o branco do olho de alguém</i>

Quadro 14 – A cor básica como verbo.

CLASSE GRAMATICAL	INGLÊS	PORTUGUÊS
VERBO:	A) TRANSITIVO DIRETO	A) TRANSITIVO DIRETO
1. USO DENOTATIVO	<i>time has yellowed the papers</i>	<i>os anos amarelam os papéis</i>
2. USO CONOTATIVO	<i>blue money*</i>	<i>branqueia a casinha na colina*</i>
	B) TRANSITIVO DIRETO	B) TRANSITIVO INDIRETO
1. USO DENOTATIVO	-	-
2. USO CONOTATIVO	-	-
	B) INTRANSITIVO	B) INTRANSITIVO
1. USO DENOTATIVO	<i>the bread browned*</i>	<i>as frutas pretejam*</i>
2. USO CONOTATIVO	<i>he has grayed*</i>	<i>o pássaro azulou*</i>
	C) O VERBO + PARTÍCULA PREPOSICIONAL	C) O VERBO + PARTÍCULA PREPOSICIONAL
1. USO DENOTATIVO	-	-
2. USO CONOTATIVO	<i>brown out</i>	-

Como substantivos, as lexias refletem uma certa propriedade perceptiva relativa ao conceito de cor e adquirem caráter conotativo por meio de relações metonímicas. Como adjetivos, designam um valor

à propriedade de denotação do substantivo modificado – geralmente apresentam propriedades de luminosidade, saturação, tonalidade e de superfície de um objeto denotado pelo substantivo núcleo. Nos casos em que o substantivo denota algo dissociado dos aspectos de luminosidade, de saturação ou de matiz, verifica-se que o adjetivo assume um papel simbólico ou conotativo.

Segundo Miller e Johnson-Laird (1976), a tonalidade dos adjetivos cromáticos tem sua interpretação vinculada ao substantivo por eles modificados, sendo que eles normalmente são usados como se fossem hipônimos de si mesmos, conforme já demonstramos. Essa dependência pode ser observada em “cabidela branca”, por exemplo, em que a lexia “branca” estaria limitada pela variação de cor observada quando o frango é cozido sem a presença de sangue. Em outras palavras, esse “branco” não se refere à presença de todas as cores, mas ele se realiza como oposição a “escuro”, no sentido de que também se cozinha o frango ao molho pardo.

Registramos a ocorrência das lexias “rosado” e “amarelamento”, usadas como advérbios em contextos conotativos, mas não encontramos verbos transitivos indiretos ou bitransitivos, nos dois sistemas.

## 9. Lexias complexas e textuais convencionalizadas

Segundo Nida (1958, p.279), as unidades lexicais podem ser semanticamente exocêntricas, ou seja, o significado do todo não é resultante da soma dos significados de suas partes, em oposição àquelas semanticamente endocêntricas, cujo significado é a soma dos significados isolados, como ocorre em “a *blue hat*/um chapéu azul”. Embora as lexias simples sejam as unidades semânticas principais em português e em inglês, muitas sequências ou combinações de lexias em um dado sintagma devem, também, ser consideradas como unidades lexicais, em diferentes estágios de lexicalização. Certos sintagmas formados por “adjetivo cromático + substantivo” não conseguem ser decodificados por meio da simples identificação das lexias componentes, ou seja, o significado das partes não conduz à interpretação da lexia como uma unidade. Dentro deste tipo de construção, Nida (1975, p.13) classifica três tipos básicos de ocorrência: complexos unitários; compostos e idiomatismos propriamente ditos. Complexos unitários são lexias complexas ou compostas, formadas por duas ou mais lexias simples, ou por formas potencialmente livres, ou

seja, por morfemas que se constituem como itens lexicais independentes de afixos, cuja combinação como um todo pertence a um campo semântico diferente do substantivo nuclear, como em: *white elephant* em que a combinação “*white + elephant*” não designa um elefante de cor branca, e não se encontra em relação paradigmática com “*pink elephant*”, mas com “dificuldade, problema, peso” e “*pink elephant*”, por sua vez, não se refere a um elefante de cor rosa, e não se encontra em relação paradigmática com “*white elephant*”, mas com “alucinação” ou “pesadelo”, da mesma maneira que “*red eye*” não denota, necessariamente, um olho avermelhado, mas encontra-se relacionada com a noção de “noturno, barato”, quando aplicada a vôos noturnos.

Um exemplo clássico é do lexema *White House*, que não se refere a um dado prédio e, portanto, não compõe o mesmo campo semântico de “casa”, mas refere-se, na verdade, a uma instituição política e ao próprio governo americano, como observamos em construções do tipo “A Casa Branca acaba de divulgar...”, encontrando-se em relação paradigmática com “*The Supreme Court, the Senate, the House of Representatives*”, “*Capitol Hill*” ou mesmo “*Whitehall*”, em oposição ao “Palácio do Planalto”, por exemplo.

No caso da língua inglesa, os fonemas suprasegmentais de acento são importantes na identificação do estágio em que se encontra a lexia. Na lexia de combinação livre *black 'bird*, por exemplo, o acento primário recai sobre o segundo elemento, enquanto que em 'blackbird a sílaba tônica é a primeira. No primeiro caso, o adjetivo cromático *black* refere-se ao substantivo *bird*, ou seja, “um pássaro qualquer de penas pretas” e encontra-se em oposição paradigmática com *red, old, dead, tropical* e, nesses casos, é geralmente o substantivo modificado que recebe maior força tônica. *Blackbird*, por sua vez, não se refere a qualquer pássaro de penas pretas, mas a um pássaro específico, um pássaro melro ou, em outros contextos, a um negro escravizado. Segundo Bauer (1989, p.104), lexias compostas como *blackbird*, apesar de não serem necessariamente identificadas pelas suas características de acento tônico, normalmente obedecem a esse padrão.

Em português, também identificamos a ocorrência de complexos unitários em “bode preto” que pode não se referir a um bode de cor negra, e não se encontrar em relação paradigmática com “cabra-preta”, mas com “mecânico ou maquinista”. “Cabra-preta, por outro lado, também pode não se referir a uma cabra de cor negra, e não se encontrar em relação

paradigmática com “bode preto”, mas com “oração ou credo”, enquanto que a lexia “barriga verde” encontra-se normalmente relacionada com os conceitos de “inexperiente ou catarinense”.

Construções deste tipo podem ser consideradas como semi-idiomáticas, pois são indecomponíveis em unidades significativas e, portanto, são mais dificilmente interpretadas que as construções classificadas como compostas. Compostos na terminologia de Nida (1975) são lexias estruturalmente idênticas aos complexos unitários, sendo que o substantivo nuclear da sequência pertence ao mesmo campo semântico do sintagma como um todo, como em *blue film* (um tipo de filme, mas que não é de cor azul, mas “pornográfico, obsceno”), *gray market* (um tipo de mercado, mas que não é de cor cinza, que aqui se encontra em relação paradigmática com “irregular”) ou *purple prose* (um tipo de prosa, mas que não é de cor roxa, que aqui se encontra em relação paradigmática com “elaborado, rebuscado”).

Este tipo de lexia torna-se menos opaca, uma vez que o substantivo mantém seu significado denotativo, sendo necessário apenas o conhecimento dos traços simbolicamente atribuídos aos adjetivos cromáticos. Tais lexias são, portanto, mais facilmente decodificadas, desde que o falante participe das relações simbólicas associadas à cor construídas coletivamente, sendo esse processo de formação de novas lexias altamente produtivo. Assim, em contato com lexias do tipo “revolução verde, passeio verde, férias verdes”, compostas pelo sentido primário de cada um dos substantivos componentes e por “verde”, na acepção simbólica “ecológico, preocupado com a natureza”, o falante facilmente produz ocorrências como “computador verde, impressora verde, boi verde, frango verde”, que podem ser apenas registros efêmeros ou cristalizar-se na língua, levando ao enriquecimento do léxico.

Em português, identificamos compostos como “anedota roxa” (um tipo de anedota, mas que não é de cor roxa, que aqui se encontra em relação paradigmática com “pornográfica, obscena”), “desculpa amarela” (um tipo de desculpa, mas que não é de cor amarela, que aqui se encontra em relação paradigmática com “esfarrapada”) ou “carne verde” (um tipo de carne, mas que não é de cor verde, que aqui se encontra em relação paradigmática com “fresca, não salpresa”).

Segundo Nida (1975, p.116), um aspecto importante do significado de lexias compostas, complexas e textuais corresponde ao fato de que

“quanto maior o número de lexias componentes da lexia, maior é a especificidade do conteúdo da expressão”, ou seja, mais reduzido será o campo semântico no qual ela estará inserida. Quando falamos em “azul-turquesa”, por exemplo, estamos nos referindo a um aspecto do contínuo das cores muito mais específico e delimitado do que quando dizemos apenas “azul”. Há a tendência, segundo Nida, de interpretarmos estas combinações de unidades lexicais como simples adições de significados, mas observamos, no entanto, não apenas adição, mas, principalmente, um processo de delimitação mútua.

Por exemplo, entre as várias acepções para carne, Ferreira (1999, p.412) registra: “a carne dos mamíferos e, às vezes, das aves, encarada como alimento: carne de porco, e por extensão a parte mole e comestível do corpo de certos animais; o corpo, a matéria, em oposição ao espírito, à alma; a natureza animal ou física do homem, em oposição à natureza moral ou espiritual; parentesco, consanguinidade; sensualismo, concupiscência”. Na definição de verde, encontramos: “da cor mais comum nas ervas e nas folhas das árvores, a cor verde em todas as suas gradações; diz-se da planta que ainda tem seiva ou da fruta que ainda não está madura”. Por extensão, o verde é associado à inexperiência, verdor ou frescor, de tal maneira que quando carne e verde se combinam, várias das acepções são imediatamente excluídas por incompatibilidade, e envolvem-se apenas as acepções [+ carne animal + frescor] e os demais significados possíveis delimitam-se mutuamente.

O contexto é fundamental, ainda, para a interpretação do significado de co-ocorrências léxico-sintáticas, especialmente no caso de sintagmas fixos, assim como para a análise dos aspectos polissêmicos verificados nos adjetivos cromáticos, como *white coffee*, *white men* ou *red Indian*.

Na grande maioria, as lexias levantadas são, de fato, complexos unitários e compostos, nos termos já definidos. No Quadro a seguir, apresentamos um resumo das possíveis co-ocorrências dos adjetivos cromáticos, ora denotativos das áreas focais ora em relação conotativa, e dos substantivos usados em sua acepção denotativa primária ou em sentido figurado:

Quadro 15 – Configuração dos adjetivos e substantivos nas lexias *cor + substantivo*

CLASSE GRAMATICAL		ANÁLISE DA LEXIA	EXEMPLIFICAÇÃO	
ADJETIVO: USO	SUBSTANTIVO: USO		INGLÊS	PORTUGUÊS
DENOTATIVO	DENOTATIVO	significação denotativa – transparente	<i>red flower</i>	flor vermelha
DENOTATIVO	CONOTATIVO	significação conotativa – opaca	<i>blue berret</i>	boina azul
CONOTATIVO	DENOTATIVO	significação conotativa – opaca	<i>white stick</i>	bengala branca
CONOTATIVO	CONOTATIVO	significação conotativa – opaca	<i>black sheep</i>	ovelha negra

Observamos que a maioria das lexias que designam as áreas focais do espectro são marcadas nas duas culturas, mas na lexia *black sheep*, por exemplo, pode-se dizer que ambos os signos estão marcados, embora saibamos que as regras que governam a co-ocorrência de signos são mais complexas.

### 9.1. Idiomatismos propriamente ditos

Os idiomatismos ou expressões idiomáticas são lexias complexas ou textuais, combinatórias de lexemas consagrados pelo uso numa determinada sequência indecomponível e, frequentemente, de significação metafórica. Para identificarmos uma expressão idiomática propriamente dita, Fernando (1978, p.318) sugere a aplicação de critérios básicos, semânticos e sintáticos. Na perspectiva dos critérios semânticos, conclui-se que: (a) o “significado não é resultante da soma dos significados de suas partes constituintes”, como em *once in a blue moon* e “procurar o homem de capa preta”; (b) a “expressão idiomática tem um equivalente homônimo que a torna ambígua se não adequadamente contextualizada”, como em *to have a yellow streak down one’s back* e “ver o passarinho verde” e (c) a “expressão tem necessariamente um equivalente que pode ser usado como sinônimo em certos contextos”, como em *hit the white (be exactly right)* e “cair no verde” (fugir). Com relação aos critérios sintáticos, um idiomatismo seria, ainda na visão do referido autor, (a)

uma “unidade sintática composta de pelo menos duas formas livres”; (b) uma “unidade sintática que manifesta relativa integridade léxica”, como em *to give someone the green light*, “dar sinal verde para alguém” e (c) aquela expressão não produzida como tal “por meio da operação de regras sintáticas”, pois “a essência da idiomaticidade” não proveria da estrutura sintática da língua.

Do ponto de vista sociolinguístico, uma expressão idiomática deverá ser institucionalizada pelos membros de uma comunidade ou subgrupo linguístico e criações neológicas espontâneas e idiossincráticas, de baixa difusão, podem se tornar ocorrências efêmeras e podem não se caracterizar como idiomatismos, uma vez que tais sintagmas só comporão o léxico de uma língua, com a apropriação coletiva de seu conteúdo e de sua expressão (Hockett, 1958, p.305).

O critério que identifica um verdadeiro idiomatismo com mais precisão parece ser o aspecto semântico que indica a dupla exposição característica de tais expressões. Esse critério geralmente permite-nos distinguir idiomatismos propriamente ditos daquelas expressões convencionais semi-idiomáticas, como os complexos unitários, compostos, símiles e metáforas.

Em nossa análise, não foram encontradas ocorrências significativas de provérbios compostos por lexias denotativas das cores básicas e, portanto, interpretamos todas as ocorrências como construções essencialmente idiomáticas, considerando a indecomponibilidade das lexias componentes. Nesse sentido, verificamos algumas expressões idiomáticas com as lexias das cores básicas nos dois sistemas:

Quadro 16 – Algumas expressões idiomáticas com as lexias das cores básicas\*

<i>beat someone black and blue</i>	Ver-se nas amarelas
<i>operate in the black</i>	Não estar nem azul
<i>turn up out of the blue</i>	Receber bilhete azul
<i>bolt from the blue</i>	De noite todos os gatos são pardos
<i>have a pink fit</i>	Fazer do preto branco e do quadrado redondo
<i>roll out the red carpet</i>	Procurar o homem da capa preta
<i>paint the town red</i>	Nascer com aquilo roxo
<i>bleed somebody/something white</i>	Atirar um limão verde

Apenas uma pequena parte do *corpus* levantado comporta ocorrências de idiomatismos propriamente ditos, sendo a vasta maioria das lexias localizadas em sintagmas do tipo “adjetivo cromático + substantivo”, definidos como construções semi-idiomáticas, no universo dos complexos unitários e compostos.

## 9.2. Binômios

Alguns sintagmas obedecem a uma ordem fixa que, normalmente, não permite reversibilidade, e são chamados de binômios, sequências binomiais ou lexias conjugadas. Malkiel (1959, p.113) define essas expressões como sendo a “sequência de duas lexias simples pertencentes a uma mesma classe, no mesmo nível de hierarquia sintática e geralmente unidas por algum tipo de conectivo”, principalmente por conjunções coordenativas. Algumas sequências são reversíveis enquanto outras são cristalizadas, e tentativas de inversão poderiam resultar em distorção do conteúdo. Assim, verificamos lexias do tipo “cara e coroa” (mas não “coroa e cara”) ou *cloak and dagger* (e não o contrário), “carne e unha” e “unha e carne”, *then and there ou there and then*, “verde e rosa” (Escola de Samba Mangueira), mas não “rosa e verde”.

Uma análise das formas irreversíveis, realizada por Fenk-Oczlon (1989), aponta para o fato de que binômios poderiam obedecer a um certo padrão, apresentando, geralmente, construções em que lexias (i) de baixa informatividade antecederiam aquelas mais ricas em informação; (ii) mais antigas ocorreriam antes daquelas mais recentemente codificadas; (iii) de alta frequência precederiam aquelas de menor frequência; (iv) menores ocorreriam antes de expressões mais longas, devido a fatores fonológicos, como rítmicos ou aliterações, por exemplo; (v) que iniciam a unidade seriam, geralmente, mais prototípicas e mais prontamente acessíveis do ponto de vista lexical.

No que concerne a sequências binomiais com lexias designativas de cores, seria necessário um estudo exploratório adicional para podermos tirar conclusões mais sólidas. No entanto, tomando-se como verdadeiras as conclusões de Berlin e Kay (1969), podemos supor que as lexias codificadas primeiramente na história de uma língua iniciem estas sequências, visto que quanto mais primitiva e consagrada a lexia, maior é a sua frequência. Além disso, espera-se que fatores de luminosidade e saturação, tais como

tonalidades escuras precedendo cores claras, também sejam relevantes; *red* e vermelho parecem iniciar a maioria das sequências enquanto *white* e branco aparentemente vêm em segunda posição. Independentemente dessas formas conjugadas demonstrarem uma certa estabilidade e apesar da existência de um padrão de preferência na ordenação das lexias, uma pesquisa mais profunda faz-se necessária para comprovar se tais preferências estão relacionadas com propriedades físicas da cor ou com fatores fonético-fonológicos, ou se de fato suas ocorrências são totalmente arbitrárias, como qualquer outro signo linguístico. Verificamos, a seguir, algumas ocorrências:

Quadro 17 – As cores básicas em sequências binomiais em português e em inglês

<i>red and black (totalitarions)</i>	vermelho e preto/preto e vermelho
<i>red white and blue</i>	azul, vermelho e branco
<i>black and blue</i>	roxo (literalmente azul e preto)
<i>green and white</i>	verde e branco
<i>blue and white/white and blue</i>	azul e branco
<i>pink and white</i>	rosa e branco
<i>black and white</i>	preto e branco/branco e preto
<i>yellow and green/green and yellow</i>	verde e amarelo

Apesar de algumas discrepâncias, encontramos um grande índice de equivalência entre os binômios analisados nas duas línguas.

### 9.3. Símbolos, comparações, metáforas e eufemismos

Símbolos são figuras de pensamento em que um elemento é comparado ou igualado a um outro elemento desigual, ou de natureza diferente, por meio de *like* ou *as*, em inglês, ou “como”, “tal como”, “assim como”, em português. Apesar de diferentes das metáforas e da comparação, e embora a comparação pretendida seja explícita, símiles figuradas não submetem o falante a uma afirmação de semelhança literal, como em “*the night is as black as pitch*” (Searle, 1995, p.101).

A comparação é uma figura que, além da colocação de dois sentidos em paralelo, é também introduzida por *like*, *as*, em inglês e assim como,

de tal maneira, etc., em português. As lexias comparadas estão sempre presentes na construção e são de natureza semelhantes e, portanto, a comparação estabelecida poderá ser interpretada literalmente, submetendo o falante a uma afirmação de semelhança literal: “o branco é como o preto: ambos são cores de saturação zero”.

Na metáfora, verifica-se uma comparação implícita, com afirmações ou declarações sem valor de veracidade, o que se torna vital para sua interpretação visto que “expressões metafóricas são ambíguas e poderiam ser, ao contrário, uma afirmação falsa”. Searle (1995, p.92) argumenta que sempre que vivenciamos o significado metafórico de uma palavra, expressão ou oração, estamos nos referindo a “possíveis intenções do falante”, uma vez que o significado se afasta da associação primária expressão-conteúdo. A metáfora se estabeleceria, portanto, em uma relação de similaridade por meio da associação de idéias, transportando, dessa maneira, “um nome de um objeto a um outro” (Lima, 1984, p.462).

Nesses termos, registramos, a seguir, algumas ocorrências de lexias designativas das cores básicas em construções do tipo que envolvem um certo caráter de comparação que, conforme os elementos comparados e a relação estabelecida, poderiam expressar símiles, comparações explícitas ou metáforas, peculiaridades não relevantes para o escopo do trabalho que nos propusemos a realizar.

Quadro 18 – As cores básicas em construções de comparação (há equivalência semântica, mas não plena identidade entre as expressões).

<i>as black as coal/pitch/ebony/ thunder</i>	preto como azeviche/carvão/meia-noite
<i>as white as snow/chalk/ghost/ sheet</i>	branco como a cecém/neve/lírio
<i>as green as grass</i>	verde como a grama
<i>red as a ruby/beet</i>	vermelho como rubi/camarão/sangue/ escarlate/brasa
<i>as blue as a vien/sapphire/the sky</i>	azul como o céu

As lexias designativas das cores também são usadas em expressões que indicam relações de exagero que não são interpretadas literalmente. A hipérbole, expressa por meio do uso das cores básicas e presente nos dois

sistemas, é uma “figura de retórica que consiste em encarecer uma idéia exagerando na expressão tanto no nível lexemático como sintagmático” (Dubois *et al.*, 1993, p.323). Ao compararmos os dados levantados, observamos que lexias diferentes são usadas para expressar um mesmo tipo de emoção, sentimento ou sensação, na maioria dos casos. Segue um Quadro comparativo com as sensações mais comumente expressas por meio de construções hiperbólicas, com o uso das lexias designativas das cores básicas, quer seja para exprimir ênfase ou exagero.

Quadro 19 – Comparativo das cores básicas usadas em expressões hiperbólicas.

COM APARÊNCIA DOENTIA		FELICIDADE		FOME		FRIO		INVEJA		MEDO		RAIVA		VERGONHA	
ING.	PORT.	ING.	PORT.	ING.	PORT.	ING.	PORT.	ING.	PORT.	ING.	PORT.	ING.	PORT.	ING.	PORT.
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
+	+	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+
+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-

Quadro 20 – Expressões hiperbólicas.

SENSAÇÃO	EXPRESSÃO EM INGLÊS	EXPRESSÃO EMPORTUGUÊS
APARÊNCIA	(to look) green around the gills; feel gray; look white;	amarelo/branco/verde de tão doente
FELICIDADE	(to be) tickled pink	(ver o) passarinho verde
FOME	-	azul/roxo/verde de fome
FRIO	(to be) blue with cold	roxo de frio
INVEJA	(be, become, turn) green with envy	azul de inveja
MEDO	lips white with fear; be scared green	branco de medo; verde de susto
RAIVA	black/purple in the face; black with rage; pinked with anger; white with rage;	roxo/verde/vermelho de raiva
VEGONHA	-	vermelho de vergonha

Em português, verde e roxo são usados mais frequentemente para expressar a maioria das sensações e parecem carregar consigo a noção de extrema intensidade, independentemente da associação simbólica entre uma dada cor e uma emoção ou sensação, como em amarelidão/doença, branco/susto. Assim, dizemos “estar (andar, ficar, ser) roxo” por alguém ou por alguma coisa, “roxo de paixão, roxo de frio, roxo de fome, verde de susto, verde de fome e verde de raiva”. Em inglês, os adjetivos cromáticos parecem estar mais atrelados à sensação a que se referem.

No conjunto das lexias analisadas, identificamos, ainda, ocorrências de construções eufemísticas em torno de adjetivos cromáticos, geralmente, para se referirem a fatos, idéias ou a objetos associados a tabus linguísticos ou culturais, de maneira atenuada. Evita-se falar em “demônio” ou “satanás”, por isso o falante recorre a lexias do tipo “bicho-preto, bode-preto, capa-verde” ou “gato-preto.” Em inglês, o recurso do uso da cor em eufemismos é muito comum para se referir ao uso de drogas, a sexo e excrementos, como em *black bess* (genitália feminina), *white nurse* (morfina e outras drogas ilegalmente trazidas para dentro de prisões ou hospitais) ou *brown bucket* (o reto), por exemplo.

## 10. Semelhanças e diferenças entre os dois sistemas

Na definição de (Dubois *et al.*, 1993, p.355), duas línguas seriam “semanticamente isomorfas”, quando “os sentidos das lexias de uma estrutura semântica de uma língua podem ser opostos em relação, termo a termo, com os sentidos de uma estrutura semântica de outra língua”. Nessa perspectiva, verificamos que, quanto a designações das cores básicas, as lexias denotativas das áreas focais, nos dois sistemas estudados, têm correspondência direta, palavra a palavra, quando tomadas isoladamente. No entanto, quando usadas conotativamente não há identidade irrestrita. Nos termos propostos por Lado (1957, p.75), ao compararmos o conjunto vocabular dos dois sistemas, verificamos diferentes graus de equivalência em lexias: (i) isomórficas, com adjetivo e substantivos em correspondência direta: *blue blood* (sangue azul), *black magic* (magia negra), *white slavery* (escravidão branca), *green revolution* (revolução verde) e *yellow fever* (febre amarela); (ii) semi-isomórficas, com mesmo substantivo, mas adjetivos diferentes: *brown eggs* (ovos vermelhos), *yellow journalism* (jornalismo marrom), *black eye* (olho roxo); (iii) semi-isomórficas, com mesmo adjetivo, mas substantivos diferentes: *green thumb* (mão verde), *red dock* (papo-roxo), *red corpuscle* (glóbulo vermelho); (iv) semi-isomórficas, com mesmo significado, mas adjetivo e substantivo diferentes: *white crow/blue dahlia* (cisne negro/mosca branca, *carte blanche* (carta branca), *pink slip* (bilhete azul).

As diferentes ocorrências observadas refletem experiências culturais distintas. Por exemplo, as lexias *white crow*, *blue dahlia*, “cisne negro” e “mosca branca” remetem-se a algo muito raro, inexistente ou precioso. Considerando que o cisne é uma “ave anseriforme, da família dos anatídeos, gênero *Cygnus Bech.*, do Velho Mundo e que na América do Sul ocorre só uma das sete espécies conhecidas, a *Cygnus melanochoriphus*, (Mol.), denominada no Brasil cisne-de-pescoço-preto e pato-arminho” (Ferreira, 1999, p.480), torna-se improvável ou quase impossível que se encontre em nosso habitat, um cisne totalmente negro, razão pela qual a lexia “cisne negro” é usada figurativamente nesse sentido, assim como a lexia “mosca branca”, por razões análogas. Em inglês, o falante da língua utilizou-se de recurso semelhante, ao indicar a improbabilidade da existência de um “corvo branco ou de uma “dália azul”. A opção pela adequação ao sistema fonético e morfológico da língua, ou o empréstimo

linguístico inalterado também pode ser fator determinante de diferenças no léxico, como verificamos em *carte blanche*/carta branca, ambas empréstimos do francês.

Em *green thumb*, em inglês, ou em *pouce vert*, em francês, verifica-se a opção por uma lexia mais específica do que ocorre em português, quando nos referimos ao “menino do dedo verde”, pois *thumb* e *pouce* referem-se ao polegar e não a um dedo qualquer. Na acepção de fertilidade ou de facilidade para lidar com plantas, a lexia mais comum é “ter mão verde” ou “ter mão boa para plantas”, sendo a mão associada ao labor e à terra, em nossa cultura, apesar de também termos encontrado as lexias menos frequentes, *green finger* e *green hand*, em inglês.

Nos exemplos *brown eggs*, *black eye* e “ovos vermelhos” e “olho roxo”, as diferenças também refletem disposições culturais distintas, uma vez que tais lexias não são representativas da área focal propriamente dita, e são usadas como hipônimas de si mesmos, visto que se remetem a uma tonalidade de cor que se assemelha ao marrom, ao preto, ao vermelho e ao roxo, do mesmo modo que as lexias “pardo”, “escarlate”, “violeta”, etc.. A lexia “marrom”, em português, parece prestar-se a usos muito mais descritivos que conotativos, fato observado pelo reduzido número de ocorrências registradas, e um ovo de cor marrom parece menos provável que um fogão marrom, além do que “\*um ovo marrom” não nos pareceria saudável. Já o vermelho está de algum modo associado à saúde e ao rubor das faces sadias, e parece ser mais facilmente associado a algo que comeríamos, do que o marrom.

Em *black eye* e “olho preto”, constatamos formas semelhantes, mas significados diferentes. Enquanto *black eye* implica conotativamente a “cor arroxeadada resultante de pancada em torno dos olhos”, a lexia “olho preto”, em português, refere-se metonimicamente somente à cor da íris dos olhos de alguém. As cores básicas são sempre semelhantes quanto ao significado denotativo primário, mas podem ser diferentes em relação ao aspecto conotativo. Assim, verificamos uma associação simbólica do *blue*, em *blue film*, *blue story* com moralidade/imoralidade que não se concretiza em português, em que tais acepções são normalmente atribuídas ao “vermelho” ou “roxo”, como em “anedota vermelha” ou “namoro roxo”.

Nas ocorrências *greenhouse* (estufa), *blackmail* (chantagem), *sing the blues* (reclamar) verificamos lexias não-isomórficas, com uso da cor básica em inglês e de outra expressão equivalente em português enquanto

que em *hake* (pescada-amarela), a *double-barrel riffle* (papo-amarelo) e *unlucky* (asa negra), encontramos lexias não-isomórficas, com uso da cor básica em português e de outra expressão equivalente em inglês.

Identificamos, também, lexias semi-isomórficas, em construções em que adjetivos e substantivos são equivalentes, mas com conotações diferentes nas duas línguas como em *black bag*, “mala preta”, *black bean* e “feijão-preto”, assim como levantamos lexias não-isomórficas em que substantivos ou adjetivos diferentes resultam em construções com significados também diferentes, como em *black hand*, “mãozinha-preta”, *redbreast*, “papo-rosa”, *green monkey* e “uacari-vermelho”. Há caso de lexias semi-isomórficas, semelhantes quanto ao significado, mas com restrições de distribuição como em *white sergeant* e “barriga-branca”. *White sergeant*, “esposa que ‘canta de galo’, aquela que manda em casa e no marido”, assim como *gray mare*, assemelham-se à lexia “barriga-branca”, homem dominado por sua mulher. No entanto, o recorte cultural nos mostra que, apesar de semelhantes, as lexias ocorrem em contextos linguísticos diferentes. Em inglês, verificamos a ocorrência de *She is a white sergeant*, e em português, a expressão equivalente concretiza-se em “Ele é um barriga-branca”.

Ao analisarmos as várias classes gramaticais nas quais os adjetivos cromáticos se constituem, por meio de relações polissêmicas, verificamos também que as lexias simples, semelhantes quanto ao significado, podem ter diferentes distribuições. De modo geral, verificamos que, na maioria das vezes, as lexias têm distribuições parcialmente equivalentes, ou seja a soma dos ambientes estruturais de ocorrência dos elementos não é necessariamente o mesmo como, por exemplo, observado no fato de que tais adjetivos não assumem, em português, o papel de advérbios, na mesma frequência que ocorre em inglês. Além disso, uma análise do uso das lexias levantadas em um contexto pragmático, no nível da fala, possivelmente nos levaria a tirar conclusões mais definitivas sobre a questão da distribuição semântica.

## 11. As relações de sentido: a parte pelo todo

Considerando o corpus analisado, podemos concluir que um grande número de ocorrências de lexias contendo adjetivos cromáticos, nos dois sistemas, refere-se a nomes de animais e plantas. Os adjetivos

cromáticos usados nessas construções ocorrem em duas categorias principais, confirmando a análise de Bennet (1988, p.34), quais sejam: (i) o adjetivo cromático é a única cor característica do substantivo nomeado, como em *white fox* (raposa branca), em que o substantivo tem uma única cor predominante, ou seja a raposa polar é, toda ela, de pêlo branco; (ii) o adjetivo cromático é apenas uma das cores características do substantivo sendo nomeado, e ocorre em construções do tipo: a. “adjetivo cromático + substantivo”, em *blue-jay*; ou “substantivo + adjetivo cromático”, em “uacari-vermelho”; b. “adjetivo cromático + parte que o reflete + substantivo”, em *redheaded woodpecker*; ou “substantivo + preposição + parte que reflete a cor + adjetivo cromático”, em “papagaio-do-peito-roxo”; c. “adjetivo cromático + parte que o reflete”, em *whitecap*; ou “parte que reflete a cor + adjetivo cromático”, em “peito-roxo”; d. apenas o “adjetivo cromático é usado para se referir à lexia”, havendo elipse do substantivo, em *the reds* (*the red communists*), “os amarelos” (os indivíduos de pele amarela), *large blue* (variedade de borboleta), “um verde” (uma erva verde, chimarrão).

Nos exemplos citados acima, verificamos a ocorrência do processo de metonimização, conforme descrito anteriormente, como um processo frequente e produtivo no corpus estudado.

## Considerações finais

Este estudo tinha como objetivos principais proceder à análise contrastiva dos campos léxico-semânticos definidos pelas designações de cores em português e em inglês, buscando examinar as correlações entre as designações e o espectro da luz, semioticamente construídas nas duas línguas e culturas, assim como examinar as simbologias e o uso conotativo das lexias nos dois sistemas.

Ao compararmos o conjunto vocabular das duas línguas, encontramos lexias: (i) semelhantes quanto à forma e ao significado (*blue blood*, sangue azul); (ii) semelhantes quanto à forma e quanto ao significado denotativo primário, mas diferentes em relação ao aspecto conotativo (*black bag*, mala preta, *black bean*, feijão-preto); (iii) semelhantes quanto ao significado, mas diferentes quanto à forma (*black eye*, olho roxo); (iv) diferentes quanto à forma e ao significado (*black hand*, mãozinha-preta, *redbreast*, peito-roxo, *green monkey*, uacari-branco, uacari-vermelho); (v) diferentes quanto ao tipo de construção

(*greenhouse*, estufa); (vi) semelhantes quanto ao significado, mas com restrições quanto à distribuição (*white sergeant*, barriga-branca).

É possível concluir que há identidade em relação à categorização e nomeação de áreas focais salientes, sendo as diferenças culturais encontradas, principalmente, na nomeação das lexias subsidiárias e no uso figurado das cores básicas. Diferenças culturais surgem, quando o espectro é subdividido em áreas nomeadas por lexias hipônimas, com a formação de expressões elaboradas, nas quais um objeto da natureza é usado para se referir a uma dada cor. Essas diferenças ocorrem em relação às áreas do espectro que são nomeadas, mas não necessariamente quanto ao processo de criação de novas lexias, visto que em ambos os sistemas, os falantes recorrem à natureza como fonte inspiradora.

Todas as vinte e duas lexias representativas das áreas focais prestam-se ao fenômeno da polissemia, como qualquer outro signo, e são, portanto, usadas em acepções conotativas, nas duas línguas. Diferenças culturais ocorrem quanto ao uso conotativo de certas lexias designativas das cores, e em algumas associações simbólicas, embora encontremos semelhanças que alegrariam o pesquisador de universais semânticos.

O aspecto da universalidade discutido por Berlin e Kay (1969) e a sequência de nomeação das lexias são demonstrados parcialmente, tendo em vista o alto índice de correlação entre o número de ocorrências das lexias indicadores de área focal em construções de sentido figurado e a ordem por eles identificada. As lexias para as áreas focais ocorrem mais frequentemente que seus hipônimos, que são, de maneira geral, formas elaboradas e criativas ou lexias compostas e podemos sugerir que, conforme o corpus analisado, quanto menor a ocorrência do signo, menor a possibilidade de novos atributos serem incorporados à lexia. Nesse sentido, parece haver uma estreita relação entre a sequência de codificação proposta por Berlin e Kay (1969) e o número de associações simbólicas atribuídas às cores básicas, sendo mais frequentes, nas duas línguas, lexias com “preto”, “branco”, “verde”, “vermelho” e “azul”, e menos frequentes em lexias com “cinza”, “marrom”, “laranja”, “roxo” e “rosa”. Em outras palavras, a ordem de codificação proposta por Berlin e Kay (1969) é refletida no número de unidades lexicais maiores que a palavra, ou seja, de lexias complexas e frasais, contendo lexias cromáticas, nas duas línguas.

Observamos que, enquanto as lexias que denotam áreas focais são frequentemente marcadas – *red army* (exército vermelho), *blue film* (filme

pornográfico), *purple prose* (prosa floreada), *brown nose* (subserviente), “casado na igreja verde”, “sinal vermelho” – seus hipônimos são geralmente usados em contextos denotativos. Por exemplo, *scarlet troops\**, *turquoise movie\**, *fuschsia prose\**, *burgundy nose\**, igreja esmeralda\*, sinal encarnado\*, se concretizadas, possivelmente não manteriam as relações simbólicas evocadas pelos seus hiperônimos.

O uso conotativo de lexias hipônimas ocorre em poucas exceções, como em “cor-de-rosa” (lexia não interpretada como sendo uma cor básica, mas uma variante do vermelho, porém encontra-se, ao mesmo tempo, em um estágio entre cor-de-rosa e rosa, em processo de lexicalização). “Pardo”, nas lexias levantadas, apresenta restrições de variante linguística, sendo usado em lexias obsoletas ou comuns na variante de Portugal, e, portanto, adquire um certo caráter de cor representativa de área focal.

Em inglês, *scarlet* ocorre em sentido conotativo em algumas ocorrências, geralmente arcaicas, como *dyeing scarlet* (o ato de ingerir muita bebida alcoólica, o que fará com que a face enrubesça), *scarlet woman/lady* (mulher imoral, ou termo pejorativo usado em referência à Igreja Católica, conforme a citação bíblica), *scarlet letter* (letra escarlate, símbolo de adultério), *scarlet fever* (escarlatina), *scarlet tiger* (um tipo de mariposa), e não se demonstrou como uma lexia produtiva. As demais ocorrências registram o uso de *scarlet* como lexia essencialmente descritiva de uma tonalidade do vermelho.

Mesmo considerando a existência de alguns hipônimos com acepções conotativas, este não é um fenômeno produtivo nas duas línguas e podemos concluir que, considerando o *corpus* disponível para análise, os hipônimos são essencialmente denotativos, nos dois sistemas.

É interessante notar, entretanto, o levantamento numericamente inferior de tais expressões em português, em relação ao inglês, no corpus estudado. Analisamos essa discrepância, sob os seguintes aspectos: (i) os dicionários consultados tendem a definir todas as acepções atribuíveis à lexia, na entrada do verbete principal, evitando-se assim o registro da lexia como uma unidade independente. Deste modo, ao definir verde, o dicionário inclui as acepções “tenro, delicado, não-maduro, etc.,” na expectativa de que o usuário interprete as múltiplas acepções quando frente a cada nova ocorrência da lexia. Sendo consideradas como resultantes de processos polissêmicos, as lexias são registradas em entradas únicas, e são definidas como tendo significação própria, independentemente do contexto linguístico

de vizinhança. Na nossa concepção, várias dessas acepções conotativas somente ocorreriam em presença de uma outra lexia, que potencializaria tal definição. Nesse sentido, acreditamos que as obras lexicográficas deveriam registrar os complexos unitários e compostos como unidades lexicográficas, uma vez que a significação de ambas as lexias componentes somente se concretiza na sua co-ocorrência; (ii) as lexias designativas das cores em português tendem a ser mais descritivas do fenômeno cromático e, portanto, prestam-se menos à polissemia. A grande maioria das lexias levantadas em português refere-se à descrição da natureza animal e vegetal, em que a referência à cor é fator importante, dada a riqueza cromática dos trópicos, geralmente por meio de processos metonímicos.

Estudos adicionais serão necessários em vários aspectos, principalmente no que concerne à ordenação de lexias conjugadas, à equivalência entre lexias hipônimas, a contextos de origem das lexias convencionalizadas, e aos aspectos pragmáticos e sociolinguísticos que envolvem o uso de tais lexias. Acreditamos que uma obra lexicográfica que resulte de análises lexicológicas contrastivas poderá ser de grande valor para o estudo das duas línguas e esperamos que as considerações decorrentes deste nosso estudo possam ser úteis para o professor, para o tradutor e para o lexicógrafo.

## Referências

AMARAL, Alaúne I. F. do. *Estudo de cores*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1975.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 7679*: termos básicos relativos à cor. Rio de Janeiro: ABNT, 1983.

\_\_\_\_\_. *NBR 6503*: cores: terminologia. Rio de Janeiro: ABNT, 1984.

AZEVEDO, Francisco F. dos Santos. *Dicionário analógico da língua portuguesa: idéias afins*. Brasília: Coordenada, 1974, 685p.

BAUER, Laurie. *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 311p.

BENNETT, T. J. A. *Aspects of English colour collocations and idioms*. Heidelberg, Carl Winter: Universitätsverlag, 1988. 301 p.

BERLIN, Brent; BERLIN, Elois A. Aguaruna color categories. *American Ethnologist*, v.2, p.61-87, 1975.

---; KAY, Paul. *Basic color terms: their universality and evolution*. Berkely: University of California Press, 1969, 178p.

- BORNSTEIN, Marc H. Color vision and color naming: a psychophysiological hypothesis of cultural difference. *Psychological Bulletin*, v.80, n.4, p.257-285, 1973a.
- \_\_\_\_\_. The psychophysiological component of cultural difference in color naming and illusion susceptibility. *Behavior Science Notes*, v.1, p.41-101, 1973b.
- \_\_\_\_\_. The influence of visual perception on culture. *American Anthropologist*, v.77, p.774-798, 1975.
- BROWN, Roger W.; LENNEBERG, Eric H. A study in language and cognition. *Journal of Abnormal Social Psychology*, v.49, p.454-462, 1954.
- BURGESS, Don *et al.*. Tarahumara color modifiers category structure presaging evolutionary change. *American Ethnologist*, v.10, p.133-149, 1984.
- CALLAGHAN, Catherine A. Miwok color terms. *International Journal of American Linguistics*, v.45, n.1, p.1-4, 1979.
- CAMPOS, Nancy Color puncture: a cura pela cor. *Manchete*, Rio de Janeiro, Bloch, n.2056, p.72-76, 7 set. de 1991.
- CONKLIN, Harold C. *Folk classification: a topically arranged bibliography of contemporary and background references through 1971*. New Haven: Yale University Department of Anthropology, 1972.
- \_\_\_\_\_. Hanunóo color categories. *Southwestern Journal of Anthropology*, v.11, p.339-344, 1955.
- DAGUT, M. B. Incongruencies in lexical gridding: an application of contrastive semantic analysis to language teaching. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, v.15, n.3, Aug. 1977.
- DUARTE, B. Função dramática da cor no cinema. *ANHEMBI*, ano 12, v.46, n.137, p.1-24, set. 1962.
- DUBOIS, Jean *et al.*. *Dicionário de linguística*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993, 653p.
- EVANS, R.M. *An introduction to color*. New York: John Wiley and Sons, 1948.
- FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em publicidade*. São Paulo: EDUSP, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 2 ed. São Paulo: Blucher, 1986, 223p.
- FENK-OCZLON, Gertraud. Word frequency and word order in freezes. *Linguistics*, v.27, p.517-556, 1989.
- FERNANDO, Chitra. Towards a definition of idiom: its nature and function. *Studies in Language*, v.2, n.3, p.313-343, 1978.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Coordenação e edição Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, 2.128p.
- FORBES, Isabel. The terms brun and marron in modern standard French. *Journal of Linguistics*, v.15, p.295-305, 1979.

- FRANCIS, W. Nelson. *The English language: an introduction*. London: English Universities Press, 1967, 273p.
- GLEASON JUNIOR, H. A. *An introduction to descriptive linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961, 503p.
- GOETHE, Johan W. *Doutrina das cores*. Tradução de Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993, 175p.
- GOLDMAN, Simão. *Psicodinâmica das cores*. 5 ed. Canoas: La Salle, 1964. 2v. il.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1979, 256p.
- HARDMAN, Martha J. Jaqaru color terms. *International Journal of American Linguistics*, v.47, n.1, p.66-68, 1981.
- HAYS, David G. *et al.*. Color term salience. *American Anthropologist*, v.74, p.1.107-1.121, 1972.
- HERING, Edwald. *Outline of a theory of light sense*. Translated by Leo M. Hurvich and Dorothea Jameson. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1964.
- HOCKETT, C. F. *A course in modern linguistics*. New York: MacMillan and Co., 1958, 621p.
- JAMES, Carl. *Contrastive analysis*. London: Longman, 1980, 209p.
- KATO, Mary. Uma taxonomia de similaridade e contraste entre línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.139-153.
- KAY, Paul. Synchronic variability and diachronic change in basic color lexicon. *Language in Society*, v.4, p.257-270, 1974.
- ; McDANIEL, Chad K. The linguistic significance of the meanings of basic color terms. *Language*, v.54, n.3, p.610-646, 1978.
- KELLY, Kenneth L.; JUDD, Deane B. *Color-universal language: dictionary of names* (NBS SP440). Washington: U.S. Department of Commerce/National Bureau of Standards, 1976.
- KONDER, Rosa W. Tentativa de aplicação de análise contrastiva para a explicação de diferenças no uso de algumas formas verbais. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.117-138.
- KRISTOL, Andres M. Color systems in southern Italy: a case of regression. *Language*, v.56, n.1, p.137-145, 1980.
- LADO, Robert. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957, 141p.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980, 242p.

- LANDAR, Herbert J. *et al.* Navaho color categories. *Language*, v.36, p.368-382, 1960.
- LENNEBERG, Eric H. Color naming, color recognition, color discrimination: a re-appraisal. *Perceptual and Motor Skills*, v.12, p.375-382, 1961.
- LERNER, L.D. Colour words in Anglo-Saxon. *Modern Language Review*, v.46, n.2, p.246-249, 1951.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984, 506p.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 2ed. São Paulo: Ícone, 1994, 223p.
- LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, 2v.
- \_\_\_\_\_. *Language and linguistics: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, 356p.
- MACAULEY, R. K. S. Vocabulary problems for Spanish learners. *English Language Teaching*, v.20, Jan. 1966.
- MALKIEL, Yakov. Studies in irreversible binomials. *Lingua Franca*, v.6, p.113-160, 1959.
- MCMANUS, I. C. Basic colour terms in literature. *Language and Speech*, v. 26, n. 3, p. 247-252, 1983.
- MILLER, George A.; JOHNSON-LAIRD, P. *Language and perception*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976, 763p.
- MORAES FILHO, Waldenor B. *Uso conotativo das designações das cores em português e em inglês*. 1995, 2v. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MUNSELL, A. H. *A color notation*. 10ed. Baltimore: Munsell Co., 1947.
- NICKERSON, D.; NEWHALL, S. M. A psychological color solid. *Journal of the Optical Society of America*, v.33, p.419-422, 1943.
- NIDA, Eugene A. Analysis of meaning and dictionary making. *International Journal of American Linguistics*, v.24, n.4, p.279-292, 1958.
- \_\_\_\_\_. *Componential analysis of meaning*. The Hague: Mouton, 1975, 272p.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998, 193p.
- PEDROSA, Israel. *Da cor à cor inexistente*. 8ed. Rio de Janeiro: EDUFF, 2002, 219p.
- POLITZER, Robert L.; STAUBACH, Charles W. *Teaching English: a linguistic orientation*. Boston: Ginn and Company, 1961.
- POLUBICHENKO, Lydia V.; SHKHVATSABAJA, Tatjana. The topology of colour terms. *Quinquereme*, v.8, n.1, p.53-61, 1985.
- PONTES, Eunice (org.). *A metáfora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, 130p.

QUEIROZ, Luiz R. de S. Cor substitui fala entre os animais. *O Estado de São Paulo*, 04 de abril de 1992, p.14.

RAY, Verne F. Techniques and problems in the study of human color perception. *Southwestern Journal of Anthropology*, v.8, p.251-259, 1952.

RICH, Elaine. Sex-related differences in colour vocabulary. *Language and Speech*, v.20, n.4, p.404-409, 1977.

RICHTER, M. *Internationale Bibliographie der Farbenlehre und ihrer Grenzygebiete*: n.1: Berichtszeit 1940-1949. Göttingen: Musterschmidt-Verlag, 1952.

\_\_\_\_\_. *Internationale Bibliographie der Farbenlehre und ihrer Grenzygebiete*: n.2: Berichtszeit 1950-1954. Göttingen: Musterschmidt-Verlag, 1963.

SCHMITZ, John R. *Color words in English and Portuguese*: a contrastive semantic analysis [s.n.t.].

\_\_\_\_\_. Análise contrastiva. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos de linguística aplicada*: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.95-116.

SEARLE, John R. Metaphor. In: ORTONY, Andrew (ed.). *Metaphor and thought*. 2ed. Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p.83-111.

STEINBERG, Martha. Pronúncia do inglês norte-americano. 2ed. São Paulo: Ática, 1986, 78p. (Série Princípios, 10).

VANDRESEN, Paulino. Linguística contrastiva e o ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos de linguística aplicada*: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.75-94.

WATTENWYL, André von; ZOLLINGER, Heinrich. The color lexica of two American Indian languages, Quechi and Misquito: a critical contribution to the application of the Whorf thesis to color naming. *International Journal of American Linguistics*, v.44, n.1, p.56-68, 1978.

WESCOTT, Roger W. Bini color terms. *Anthropological Linguistics*, v.12, n.9, p.349-360, 1970.

WHORF, Benjamin L. *Language, thought and reality*: selected writings of Benjamin Lee Whorf. Org. by John B. Carrol. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1966, 278p.

WITKOWSKI, Stanley R.; BROWN, Cecil H. An explanation of color nomenclature universals. *American Anthropologist*, v.79, p.50-57, 1977.

WOODWORTH, Robert S. The puzzle of color vocabularies. In: AL-ISSA, Ihsan; DENNIS, Wayne (ed.). *Cross-cultural studies of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970, p.3-22.

ZIPF, George K. *Human behavior and the principle of least effort*: an introduction to human ecology. New York: Hafner, 1972.

ZOLLINGER, H. Correlations between the neurobiology of color vision and the psycholinguistics of color naming. *Experientia*, v.35, n.1, p.1-8, 1979.

## Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Cambria
Papel	Sulfite 75 g

A Série Linguística In Focus foi criada para divulgar a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Linguística – Curso de Mestrado em Linguística do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia – e de pesquisadores convidados, ou participantes de eventos promovidos pelo ILEEL.

Os trabalhos apresentados neste primeiro volume relacionam-se com projetos ligados às linhas de pesquisa do Programa, contemplando dois textos sobre morfologia e léxico dentro de questões referentes à mudança linguística no quadro dos estudos da gramaticalização; três trabalhos que tratam de questões de lexicologia e constituição de dicionários e um sobre sintaxe. Há ainda textos sobre Análise do Discurso, Linguística Textual e Análise da Conversação, voltados para as reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua. E, por último, estudos que abordam questões relativas à leitura.

Editora filiada à  
  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

  
Editora da Universidade  
Federal de Uberlândia  
[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

ISBN 978-85-7078-410-0  
  
9 788570 784100