

LING

**Léxico e suas Interfaces:
descrição, reflexão e ensino**

**Odair Luiz Nadin
Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira
Cristina Martins Fargetti
(Org.)**

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

**LÉXICO E SUAS INTERFACES:
DESCRIÇÃO, REFLEXÃO E ENSINO**

SÉRIE
TRILHAS LINGUÍSTICAS
n° 29 – 2016

**Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista,
Campus Araraquara**

Reitor: Julio Cezar Durigan

Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge

Diretor: Arnaldo Cortina

Vice-diretor: Cláudio César de Paiva

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Coordenadora: Marina Célia Mendonça

SÉRIE TRILHAS LINGUÍSTICAS Nº 29

Comissão Editorial da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Alessandra Del Ré

Angélica Terezinha Carmo Rodrigues

Anise de Abreu G. D'Orange Ferreira

Cristina Martins Fargetti

Jean Cristtus Portela

Marina Célia Mendonça

Odair Luiz Nadin da Silva

Rosane de Andrade Berlinck

Diagramação: Eron Pedroso Januskevictz

Normalização: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

LÉXICO E SUAS INTERFACES: DESCRIÇÃO, REFLEXÃO E ENSINO

Odair Luiz Nadin
Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira
Cristina Martins Fargetti
(Org.)

CULTURA
ACADÊMICA 

Editora

Copyright © 2016 by FCL-UNESP Laboratório Editorial
Direitos de publicação reservados a:
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP
Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

L979 Léxico e suas Interfaces : descrição, reflexão e ensino / Organizado por:
Odair Luiz Nadin, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira e
Cristina Martins Fargetti. –
São Paulo, SP : Cultura Acadêmica, 2016.
320 p. ; 14x21 cm. – (Série Trilhas Linguísticas; 29)

ISBN 978-85-7983-806-4

1. Lexicografia. 2. Linguística -- Pesquisa. 3. Lexicologia.
I. Nadin, Odair Luiz. II. Ferreira, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange.
III. Fargetti, Cristina Martins. VI. Série.

CDD 410

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	
Odair Luiz Nadin.....	7
<i>Por uma Pedagogia da Tradução: associações entre as Teorias da Linguística de Corpus e do Ensino de um habitus em sala de aula</i>	
Talita Serpa e Diva Cardoso de Camargo.....	17
<i>A representação da ambiguidade via interlíngua no processo de tradução português-LIBRAS: a questão do significado</i>	
Jorge Bidarra, Tânia Aparecida Martins e Mirna Fernanda de Oliveira	47
<i>Fraseopedagogia: um ponto de encontro entre os Estudos do Léxico e a Linguística Aplicada</i>	
Maria Cristina Parreira	61
<i>La competencia léxico-semántica en la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos</i>	
Sara González Berrio	77
<i>O léxico e a Abordagem Intercultural no ensino de Português Língua Estrangeira</i>	
Nildicéia Aparecida Rocha, Cinthia Yuri Galelli e Heloísa Bacchi Zanchetta.....	97
<i>La formación de profesores de ELE: foco en la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario</i>	
Jéssica C. de Almeida, Ana María del Pilar Altamirano R. e Erika Maritza Maldonado.....	113
<i>Análise histórica do modo imperativo em textos medievais: interface entre o léxico e o ensino de língua portuguesa</i>	
Gisela Sequini Favaro	129

<i>Fazer um exame: análise de predicados nominais com o verbo-suporte 'fazer' no Português do Brasil</i>	
Cláudia Dias de Barros, Oto Araújo Vale e Jorge Baptista.....	149
<i>O emprego da conjunção “aunque” em produções escritas de universitários: um estudo descritivo-funcional</i>	
Celso Fernando Rocha e Talita Storti Garcia.....	161
<i>Análise contrastiva de verbos dicendi em textos jornalísticos de corpus paralelo português-espanhol à luz da Linguística de Corpus</i>	
Aden Rodrigues Pereira	179
<i>Estudo contrastivo sobre as construções conversas em PB e PE</i>	
Amanda Pontes Rassi, Nathalia Perussi Calcia, Oto Araújo Vale e Jorge Baptista	199
<i>Verificação de frequência lexicológica para a classificação de material didático em língua italiana</i>	
Carlos Antônio de Souza Perini e Lúcia Fulgêncio	219
<i>Funcionamento da língua(gem) e erros na aquisição do léxico e da morfologia verbal</i>	
Irani Rodrigues Maldonade	237
<i>Escolhas em transcrições fonéticas para leigos em alguns guias de conversação</i>	
Paulo Chagas de Souza	249
<i>Toponímia Urbana de Campo Grande: um olhar de seus habitantes</i>	
Letícia Alves Correa de Oliveira e Aparecida Negri Isquerdo....	261
<i>A Toponímia e as distintas possibilidades de estudo: a questão da metodologia a partir de pesquisa realizada na região de fronteira entre GO/MS/MG</i>	
Renato Rodrigues Pereira.....	281
<i>A constituição lexical nos quadros enunciativos</i>	
Marilia Blundi Onofre.....	297
<i>Sobre os organizadores e autores</i>	311

APRESENTAÇÃO

Odair Luiz NADIN

“Léxico e suas Interfaces: descrição, reflexão e ensino” é uma coletânea de artigos apresentados no I CINELI¹ - Congresso Internacional Estudos do Léxico e suas Interfaces - realizado em maio de 2014 na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – *campus* Araraquara. Como resultado desse Congresso, organizamos um conjunto de publicações do qual faz parte o presente volume da *Série Trilhas Linguísticas* do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (FCLAR/UNESP).

O título da presente coletânea busca refletir as interfaces dos estudos do léxico discutidas no I CINELI, tendo em vista que as pesquisas apresentadas em forma de capítulos neste livro abordam o léxico nesse movimento constante e ininterrupto do descrever, do refletir, do ensinar, do refletir... *o e sobre* o léxico. É nesse mover-se nas interfaces do léxico, e com o léxico, que estão integrados os pesquisadores e suas pesquisas contemplados nesta obra.

Assim, o livro que ora apresentamos reúne estudos sobre o léxico a partir dos mais diversos pontos de vista. Nos diferentes textos, discutem-se as interfaces do léxico com a Linguística de Corpus, a Tradução, a Gramática, a Aquisição da Linguagem,

¹ Agradecemos os apoios financeiros do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (FCLAR/UNESP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

a Fonética, o Ensino, a Cultura, as Teorias da Enunciação e, por que não dizer, com ele mesmo – o léxico – por meio da Fraseologia e da Toponímia. Esta coletânea consiste, portanto, em uma espécie de *mosaico* de ideias, análises, descrições cujo objeto central é o léxico.

A palavra *mosaico*, usada aqui metaforicamente, é registrada no Dicionário Aulete Digital² com diversas acepções. Em todas elas, faz-se presente a ideia de conjunto ordenado, organizado, padronizado de algo. Na acepção 4, em sentido figurado, *mosaico* é definido como: “4. Fig. Qualquer objeto de natureza abstrata ou intelectual - **como uma teoria, um poema etc.** - formado a partir da combinação de vários elementos distintos e que preexistem ao todo” (grifos nossos).

Essa “combinação de vários elementos distintos”, a partir do elemento central – “preexistente ao todo” – o léxico, é o que forma e promove a unidade temática da presente coletânea. Desse modo, esse *mosaico* de reflexões em torno do léxico é formado por diferentes partes, em forma de capítulos organizados em três amplos blocos: léxico-tradução-ensino, léxico-gramática e, léxico-outras interfaces. Salientamos, no entanto, que essa divisão é meramente metodológica.

No primeiro bloco, léxico-tradução-ensino, reúnem-se textos que abordam o léxico em relação com a tradução e com o ensino de línguas. No primeiro deles, de **Talita Serpa e Diva Cardoso de Camargo**, intitulado “Por uma Pedagogia da Tradução: associações entre as teorias da Linguística de *Corpus* e do Ensino de um *habitus* em sala de aula”, observa-se que “Questões socioculturais, políticas e humanas sempre formaram importante conjunto de observação dentro dos Estudos da Tradução, levando a discussões concernentes, principalmente, à forma como tradutores reelaboram interpretações e valores da Cultura de Partida na Cultura de Chegada.”. A interface primeira é com a Tradução, a Linguística de *Corpus* e o Ensino da Tradução. Entretanto, permeiam as reflexões das autoras a questão cultural a partir de uma discussão sobre o *habitus* tradu-

² Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 30/01/2016.

tório profissional e a apresentação de uma “proposta de exploração do ensino de competências tradutórias”.

Seguindo na Interface com a Tradução, **Jorge Bidarra, Tânia Aparecida Martins e Mirna Fernanda de Oliveira** apresentam em seu artigo – “A representação da ambiguidade via interlíngua no processo de tradução português-libras: explorando questões metodológicas” – relevante discussão sobre o complexo processo de traduzir da língua portuguesa (língua oral) para a *Libras* (língua visual-gestual). Os autores observam que no “âmbito da ciência linguística, a pragmática aponta para o uso das línguas enquanto espaço para negociação de sentidos. Todavia, quando se está diante da necessidade de traduzir palavras ou sentenças de uma língua para outra, essa negociação vai depender de uma série de fatores que podem ser de maior ou de menor grau de dificuldade.” E asseveram: “No caso da tradução entre Português e Libras, esse processo tende a ser mais complexo.”. É, desse modo, sobre essa complexidade que se debruçam os autores.

Na mesma interface, mas abrindo as discussões direcionadas mais para questões de ensino, **Maria Cristina Parreira**, em “Fraseopedagogia: um ponto de encontro entre os estudos do léxico e a Linguística Aplicada”, observa a importância de os estudos atuais do léxico no Brasil “considerar aspectos que ainda necessitam de estudos e almejando que esses resultados recentes promovam uma aplicação para o ensino do léxico em diversos espaços e níveis.”. Para isso, segundo a autora, faz-se necessário “circular por outros caminhos, como é o caso das interfaces entre linhas de pesquisa diferentes e também entre áreas e domínios que possam dialogar.”. Nessa relação entre “diferentes”, a discussão apresentada por Parreira situa-se “na fronteira entre os estudos do léxico e a Linguística Aplicada, tendo como finalidade tratar da importância dos estudos nesse ponto de intersecção, visando trazer à tona questões sobre a linguagem coloquial e o ensino de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).”.

O ensino do léxico e de línguas estrangeiras é também o tema de **Sara González Berrio**. Em seu texto “*La competencia léxico-semántica en la enseñanza-aprendizaje del español con fines*

específicos”, a autora desenvolve reflexões sobre a ampliação da demanda pelo ensino de espanhol no mundo atual e sobre as “*necesidades reales de la comunicación profesional*”. González Berrio salienta que, “*la enseñanza-aprendizaje de idiomas, centrada en las necesidades del mercado laboral y profesional, originó el movimiento denominado enseñanza y aprendizaje de lenguas con fines específicos*” e discute as “*características de los cursos de español con fines específicos y qué tipo de unidades léxicas debemos incorporar en dichos programas*”. Além disso, desenvolvem-se “reflexões sobre a competência léxico-semântica e o processo de aquisição do léxico” pelos aprendizes neste tipo de curso.

Dando continuidade ao tema do ensino do léxico e línguas estrangeiras, **Nildicéia Aparecida Rocha**, **Cinthia Yuri Galelli** e **Heloísa Bacchi Zanchetta** nos mostram a interface do léxico com a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira. No texto “O Léxico e a Abordagem Intercultural no ensino de Português Língua Estrangeira”, as autoras discutem o conceito de lexicultura que, segundo elas, é “um termo integrante da perspectiva intercultural e que nos brinda com uma fundamentação teórica imprescindível para aproximarmos as dimensões léxico e cultura.”. Dentre os objetivos propostos pelas autoras, destacam-se o estabelecimento de “um diálogo entre os estudos do léxico e a abordagem intercultural, com ênfase no conceito de lexicultura” e uma análise de atividades relacionadas ao vocabulário contidas em um conjunto de livros didáticos a fim de verificar se essas “contemplam aspectos da perspectiva intercultural e lexicultural”.

Encerrando o bloco léxico-tradução-ensino, **Jéssica C. de Almeida**, **Ana María de Pilar R. Altamirano** e **Erika Maritza Maldonado**, no texto “La formación de profesores de ELE: foco no ensino e aprendizagem de vocabulário”, propõem desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre a importância do ensino e aprendizagem de vocabulário por meio da aplicação de questionários e baseando-se em estratégias didáticas que enfatizam o uso do vocabulário em um curso de formação de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE).

O segundo bloco – léxico-gramática – reúne textos que descrevem e analisam o léxico e a gramática a partir de diferentes perspectivas. O primeiro, de **Gisela Sequini Favaro**, “Análise histórica do modo imperativo em textos medievais: interface entre o léxico e o ensino de língua portuguesa”, apresenta uma análise do “sistema verbal no Português Arcaico (PA) dos séculos XII-XIII, especificamente no que se refere às formas do imperativo”. O corpus utilizado pela autora são as *Cantigas de Santa Maria* e “baseia-se no mapeamento das formas verbais do imperativo”. A análise apresentada pretendeu “explicar se critérios, como ordem, presença ou ausência do sujeito e contextos relacionados a atos de fala, podem ser utilizados para considerar uma forma imperativa ou não”. Com isso, buscou-se “preencher um espaço com explicações voltadas para a história linguística do português” o que, segundo a autora, poderia contribuir para o ensino dessa língua.

A língua portuguesa é também o tema de **Cláudia Dias de Barros, Oto Araújo Vale e Jorge Baptista**. Em “*Fazer um exame: análise de predicados nominais com o verbo-suporte ‘fazer’ no Português do Brasil*”, os autores observam que “O Processamento de Línguas Naturais (PLN) apresenta como uma de suas tarefas básicas a construção de bases de dados com informações lexicais”. Segundo Barros, Vale e Baptista, um “exemplo de dados lexicais que podem ser utilizados por sistemas de PLN [...] são os predicados nominais, ou seja, construções formadas pelos nomes predicativos (Npred), que selecionam argumentos e determinam uma construção sintática própria, do mesmo modo que um verbo pleno ou um adjetivo predicativo e um tipo particular de auxiliar, um verbo-suporte (Vsup)”. Assim, desenvolve-se uma análise, a partir da perspectiva da “Léxico-Gramática” um tipo especial de Npred – nomes de exames ou tratamentos médicos – “que, quando construídos com o Vsup *fazer*, formam um predicado nominal”.

Em “O emprego da conjunção *aunque* em produções escritas de universitários: um estudo descritivo-funcional”, de **Celso Fernando Rocha e Talita Storti Garcia**, o tema é também a gramática a partir de estudos de corpus de aprendizes. Para os autores,

na Linguística de Corpus, entendida “como sistema probabilístico, algumas palavras apresentam-se com maior frequência de uso e preferem a companhia de determinadas combinações”. Rocha e Garcia propõem, assim, “identificar os usos mais frequentes da conjunção *aunque* (em agrupamentos) em um *corpus* constituído [...] por redações confeccionadas por alunos universitários, estudantes de Letras [...], cursando o primeiro, segundo e terceiro anos.”. Com isso, analisa-se “com maior acuidade as combinações que orbitam a conjunção selecionada”.

O texto de **Aden Rodrigues Pereira**, “Análise Contrastiva de *verbos dicendi* em textos jornalísticos de corpus paralelo português-espanhol”, apresenta uma descrição e análise de *corpus* paralelo das línguas portuguesa e espanhola formado por “textos jornalísticos coletados no *site Infosurhoy.com*”. O objetivo da autora é verificar as ocorrências e frequências dos verbos *dizer, afirmar, contar, explicar, declarar, completar, apontar e recordar* que apareceram no referido *corpus* processado no programa *Wordsmith* versão 3.0. Assim, a autora espera que essa “amostragem possa incentivar os demais estudantes de graduação e pós-graduação a perceberem a importância da Linguística de Corpus para os atuais Estudos do Léxico, de Tradução e demais áreas afins [...]”.

Também de contrastividade, neste caso entre duas variantes do português, trata o texto intitulado “Estudo contrastivo sobre as construções conversas em PB e PE”, de autoria de **Amanda Pontes Rassi, Nathalia Perussi Calcia, Oto Araújo Vale, Jorge Baptista**. O autores esclarecem que “A conversão é uma operação formal (ou transformação) que estabelece uma relação não-orientada de equivalência sintática e semântica (parafrástica) entre duas frases elementares.”. O objetivo é o de analisar comparativamente as duas variantes da língua portuguesa, considerando os níveis lexical, morfológico e sintático, porém restringindo-se aos “nomes predicativos que fazem conversão com o verbo *levar*, nomeadamente classe DL (*dar-levar*)”.

O terceiro bloco da presente coletânea trata de léxico-outras interfaces. Neste, reúnem-se textos que versam sobre diferentes relações com o léxico: a questão da frequência lexicologia, da trans-

criação fonética, da aquisição da linguagem, dos nomes próprios de lugares e das teorias da enunciação.

No primeiro, “Verificação de frequência lexicológica para classificação de material didático de língua italiana”, **Carlos Antônio de Souza Perini** e **Lúcia Fulgêncio** apresentam um “estudo do léxico empregado nos livros de ensino de italiano para estrangeiros.”. O objetivo do texto, segundo os autores, é o de “contrastar a frequência do léxico presente no material didático com a frequência do léxico italiano de referência, apresentado na lista elaborada por Giuseppe Sciarone (intitulada *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*)”. Com isso, propõe-se “verificar, sob o ponto de vista lexicológico, a classificação dos materiais didáticos de acordo com os níveis do “Quadro Comum Europeu de Referência da língua (QCER)” para os níveis A1 a B2 a fim de observar “a adequação do livro com relação à utilidade e empregabilidade do léxico presente nos manuais”.

O texto de **Irani Rodrigues Maldonado**, por sua vez, discorre sobre o “Funcionamento da Língua(gem) e erros na aquisição do léxico e da morfologia verbal” por crianças. A partir da perspectiva teórica do interacionismo, a autora observa que “o erro é concebido como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu trajeto. São considerados também como marcas de subjetivação, uma vez que eles não atingem as mesmas estruturas linguísticas e nem acontecem na mesma proporção na fala de dois sujeitos em processo de aquisição da linguagem.”. O objetivo da autora é desenvolver reflexões “sobre alguns erros na aquisição do léxico e da morfologia verbal na fala de uma criança à luz do interacionismo, valendo-se da contribuição da analogia, de Saussure.”.

Ainda na relação léxico-outras interfaces, **Paulo Chagas de Souza** – “Escolhas em transcrições fonéticas para leigos em alguns guias de conversação” –, estabelece a interface possível, e necessária, entre a Fonética e a Lexicografia. O autor explicita “as vantagens e desvantagens de diversas possibilidades de transcrição de sons individuais empregadas em um conjunto de guias de conversação em língua estrangeira para leigos”. Souza discute a problemática entre

o uso dos símbolos fonéticos usados em geral e a falta de conhecimento do tema pela maioria dos possíveis usuários da obra. A partir de dados de sua experiência com transcrição em três guias de conversação, um de inglês e outro de espanhol para falantes de português e, ainda, um terceiro de português para estrangeiros que conhecem o inglês, o autor apresenta e discute suas propostas de transcrição.

O texto de **Letícia Alves Correa de Oliveira** e **Aparecida Negri Isquierdo** é um dos casos do que denominamos de *interface do léxico com ele mesmo*. Entretanto, cumpre ressaltar que essa interface não é excludente, ao contrário, abrem-se outras possibilidades que, neste caso, destacam-se a história e a cultura de uma comunidade linguística. Intitulado “Toponímia Urbana de Campo Grande: um olhar de seus habitantes”, as autoras desenvolvem relevante descrição e reflexão sobre os nomes de lugares da cidade de Campo Grande que abrange desde a “Primeira planta do Rossio da cidade de Campo Grande (1909)” até o momento atual com a “Campo Grande do século XXI”. Estudar, pois, os nomes de lugares, ainda segundo as autoras, é “de suma importância para o resgate da história e a compreensão do meio em que vive um grupo social.”

Os topônimos são também o objeto de **Renato Rodrigues Pereira**. No texto intitulado “A Toponímia e as distintas possibilidades de estudo: a questão da metodologia a partir de pesquisa realizada na região de fronteira entre GO/MS/MG”, o autor discorre sobre a metodologia que utilizou em sua pesquisa na qual uniu questões de Toponímia, Dialetoлогия e Geolingüística.

Encerrando esse *mosaico* de descrições e reflexões *do e sobre o léxico* tem-se o texto de **Marília Blundi Onofre** – “A constituição lexical nos quadros enunciativos” – que nos brinda com uma discussão sobre o tema cujo objetivo é, nas palavras da autora, “chamar a atenção para alguns fatores que envolvem abordagens linguísticas, mais especificamente, abordagens linguístico-enunciativas, [...], tendo em vista que a definição de *enunciação* e, por sua vez, de *sentido* e de *léxico* assumem contornos diferenciados nas variadas reflexões enunciativas”. Nessa perspectiva, Blundi fundamenta-se “nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e

Enunciativas de autoria de Antoine Culioli (1990, 1999a, 1999b) considerando-os em relação aos pressupostos de Émile Benveniste (1989, 1995) e Mikhail Bakhtin (1997)”.

Como vimos anteriormente, a palavra *mosaico* é definida, entre outras acepções, como “qualquer objeto de natureza abstrata ou intelectual”. O presente livro, objeto de natureza intelectual, reúne em torno do léxico reflexões que podem contribuir para o avanço da pesquisa nos estudos linguísticos ampliando o leque de possibilidades de interações entre as diferentes áreas do saber (linguístico ou não) e desvelando, por meio da palavra, que é possível reunir em torno de um objeto vários olhares, várias perspectivas teórico-metodológicas, vários objetivos, rompendo fronteiras e interligando epistemologias. Assim é como se concebeu o I CINELI – Congresso Internacional Estudos do Léxico e suas Interfaces...

POR UMA PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO: ASSOCIAÇÕES ENTRE AS TEORIAS DA LINGUÍSTICA DE *CORPUS* E DO ENSINO DE UM *HABITUS* EM SALA DE AULA

Talita SERPA

Diva Cardoso de CAMARGO

Introdução

Questões socioculturais, políticas e humanas sempre formaram importante conjunto de observação dentro dos Estudos da Tradução, levando a discussões concernentes, principalmente, à forma como tradutores reelaboram interpretações e valores da Cultura de Partida na Cultura de Chegada. Entre as áreas de maior destaque voltadas à investigação desse âmbito teórico, podemos citar a Sociologia da Tradução, na qual pesquisadores como Gouanic (2005), Simeoni (1998) e Sapiro (2010) representam a linha de análise.

Também é possível destacar, nesse campo de estudos, a crescente discussão acerca do domínio do ***habitus tradutório profissional***, apresentada, principalmente, por Simeoni (1998) e Sela-Sheffy (2005), a qual abordamos, no presente trabalho, aliando-a a uma proposta de exploração do ensino de **competências tradutórias**, por meio, principalmente, das teorias de

Camargo (2011a, 2011b), Laviosa (2008, 2009), Bourdieu (1980), Perrenoud (2000, 2001) e Tardif (2002).

O conceito de *habitus*, trabalhado entre as décadas de 70 e 80, pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1972, 1980), corresponde a todas as medidas de percepção e ação que os indivíduos adquirem por meio de suas experiências e práticas sociais. Para o autor (BOURDIEU, 1980, 1982), os sujeitos agem a partir de um senso prático, de um sistema adquirido de preferências e de estruturas cognitivas duradouras que são produto da incorporação de estruturas objetivas, as quais são apresentadas pelas instituições sociais, tais como, a sociedade, a escola, a universidade, o mercado de trabalho, etc.

Dessa forma, o *habitus* pode ser entendido

[...] como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Pesquisadores do ramo pedagógico, Tardif (2002) e Perrenoud (2000), consideram o *habitus* como um produto da observação empírica das ações e um princípio estruturador de práticas individuais e coletivas que podem ser apreendidas empiricamente, pela observação e pelo ensino.

A partir da aplicação desse conceito no conjunto teórico dos Estudos da Tradução, autores como Simeoni (1998) e Gouanvic (1999, 2005) passam a propor a existência de um ***habitus tradutório***, o qual contribuiria para a formação de um comportamento no conjunto dos usos das estratégias de tradução. Nesse sentido, poderíamos pensar uma assimilação deste *habitus* presente nas opções de tradução, de acordo com a teoria bourdieusiana (1980), a qual atravessaria a esfera do ensino-aprendizagem por meio de uma

proposta em que os sujeitos sociais promoveriam o reuso de dados padrões de ação à medida que incorporariam suas **habilidades e competências**, via sistema educacional (TARDIF, 2002).

No âmbito da abordagem de uma possível Pedagogia para a Tradução, Diaz Fouces (1999) afirma que, para haver uma orientação destinada ao ensino das **habilidades tradutórias**, é necessário elaborar, anteriormente, um modelo que coordene o reconhecimento do uso real da linguagem via *corpora* de textos originais (TOs) e de textos traduzidos (TTs), de modo que estes possam facilitar a codificação e sistematização das informações léxico-culturais, a fim de servirem como modelo para a prática. Diaz Fouces considera que esse modelo, associado aos dados empíricos, representa o uso de comportamentos recorrentes (*habitus*) que podem ser descritos e reduzidos em categorias inventariáveis, gerando, com isso, estratégias de ensino.

Nesse sentido, o reconhecimento da existência de um **habitus profissional**, como proposto em Bourdieu (1980) e em Tardif (2002), pode fazer parte de um conjunto de **competências** a ser abordado na formação profissional do tradutor e nas propostas de ensino de Tradução mais recentes. Com isso, em nosso trabalho, procuramos associar essa perspectiva teórica às investigações de Hurtado Albir (1993, 1995, 1999a, 1999b, 2001), às proposições de Alves, Magalhães e Pagano (2002, 2005) e de Diaz Fouces (1999), as quais enfocam as questões fundamentais para a formulação de bases pedagógicas para o ensino da prática tradutória; assim como as investigações sobre a importância que a Linguística de Corpus tem assumido para o ensino no âmbito da Tradução, partindo das perspectivas de Berber Sardinha (2003, 2004, 2010), Camargo (2011a, 2011b) e Laviosa (2008, 2009).

Sendo assim, com o intuito de verificar a possível existência deste comportamento compartilhado no âmbito da prática tradutória na direção português ↔ inglês, no que concerne ao uso de termos considerados como **brasileirismos**, e a fim de fornecer dados para a exploração pedagógica a que nos propomos, compilamos um *corpus* paralelo composto pelas obras *O processo civilizatório* (1968) e *O povo brasileiro* (1995), de autoria de Darcy

Ribeiro; e pelas traduções *The Civilizational Process* (1968) e *The Brazilian People* (2000), realizadas respectivamente por Meggers e Rabassa. Procuramos, pois, observar opções tradutórias, as quais podem representar uma amostra do *habitus* do tradutor na área e, com isso, corresponder a **habilidades** passíveis de serem organizadas em um modelo de ensino-aprendizagem.

Fundamentação teórica

Para a realização deste estudo, valemo-nos do arcabouço teórico dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, da metodologia fornecida pela Linguística de Corpus e, em parte, de alguns princípios da Terminologia, da Sociologia da Tradução e da Pedagogia, a fim de apresentarmos uma proposta de análise do ensino do **habitus tradutório** para o campo dos **brasileirismos** (termos) presentes nas obras ensaísticas darcynianas.

Conceituação de *corpus* e de alguns constructos da Terminologia utilizados na pesquisa

No que concerne ao arcabouço teórico-metodológico para pesquisas baseadas em *corpora*, Berber Sardinha (2004) aponta a definição mais completa de *corpus* como sendo a de Sánchez, por incorporar as características principais para a compilação de *corpus* em formato eletrônico:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SÁNCHEZ, 1995 apud BERBER SARDINHA, 2004, p.18).

No âmbito dos Estudos da Tradução, Baker (1995) considera a análise de *corpus* uma rica fonte de material descritivo-compa-

rativo que pode auxiliar na percepção de diferenças entre a linguagem da tradução e a dos textos originalmente escritos em uma dada língua.

No presente estudo, utilizamos um *corpus* de estudo no formato paralelo, o qual é definido por Baker (1993, p. 238, tradução nossa) como sendo *corpus* “[...] de textos fonte e suas respectivas traduções”¹. O *corpus* paralelo para investigação deste trabalho é composto por um *subcorpus* principal com os TOs em português extraídos de duas obras ensaísticas de Darcy Ribeiro, assim como por um *subcorpus* principal com os respectivos TTs em inglês.

No que diz respeito aos constructos terminológicos, usamos o conceito de **termo**. Neste sentido, Barros (2004) esclarece que:

[...] termo é um vocábulo, uma vez que é um modelo de realização lexical no texto. Seu caráter de termo se dá pelo fato de que designa um conceito específico de um domínio de especialidade. O conjunto terminológico presente nesse texto constitui, na verdade, um subconjunto do conjunto vocabular do mesmo. Assim, um termo é também um vocábulo, além de ser uma palavra. (BARROS, 2004, p.42).

No que concerne à linguagem cultural, projetada por Darcy Ribeiro em suas obras teóricas e literárias, é importante identificar os padrões próprios da natureza da produção textual do autor, assim como os padrões correspondentes na tradução de suas proposições e questionamentos, levando ao conhecimento do mundo o papel que este autor atribui às nações latino-americanas.

Nesse sentido, como o autor dedica-se a fenômenos específicos do ambiente brasileiro, podemos considerar as escolhas lexicais de sua constituição terminológica como **brasileirismos**, os quais, de acordo com Coelho (2003), podem ser compreendidos como índices linguísticos da identidade do povo brasileiro. Faulstich (2004, s.p.), por sua vez, os define como “palavras, locuções e outra estrutura sintagmática criada e formada no Brasil, que tenha significado autônomo [...]”.

¹ “Parallel corpora, that is corpora of source texts and their translations”.

No tocante ao processo tradutório, os termos voltados à cultura nacional brasileira podem ser vistos dentro das teorias associadas aos chamados **marcadores culturais**. Entre os principais estudos voltados à análise sociocultural de termos, podemos mencionar as investigações de Aubert (1998, 2006) e de Camargo (2007), as quais salientam que (a) cada língua concebe cada ato de fala como portador de marcas culturais; (b) tais marcas culturais apresentam desafios ao ato tradutório; e (c) as marcas culturais presentes nos TOs dão “[...] ensejo a comportamentos tradutórios específicos, diversos em natureza ou em distribuição àqueles encontrados nos segmentos de textos não marcados culturalmente” (AUBERT, 2006, p. 23). Dessa forma, enfatiza-se a conduta do tradutor, o que, em nossa pesquisa convencionamos chamar de *habitus*, o qual apresenta um caráter que lhe é próprio no âmbito das traduções de **brasileirismos** (marcadores culturais da sociedade brasileira). Com base nesse aspecto, podemos trabalhar esse comportamento com os tradutores-aprendizes, com vistas à formação de suas **competências**.

Interdisciplinaridade entre os pressupostos teóricos do *Habitus*, da Pedagogia e dos Estudos da Tradução

Notamos que questões culturais podem ser tratadas por meio de uma intersecção entre os Estudos da Tradução e alguns pressupostos teóricos das Ciências Sociais os quais, associados a uma leitura empirista do processo e do produto, consistiriam em uma interpretação sociológica da Tradução.

Consideramos, dessa forma, que, ao lidarmos com as diferenças socioculturais contidas na definição dos **brasileirismos** e em sua inserção em outra cultura por meio do processo tradutório, assim como, ao associarmos a leitura sociológica aos Estudos da Tradução, poderíamos beneficiar a formação dos futuros tradutores, a fim de que se conscientizem de sua influência nos TTs e dos comportamentos recorrentes a serem depreendidos na atividade tradutória.

No âmbito do fenômeno da tradução, Simeoni (1998) e Gouanvic (1999, 2005) tecem considerações acerca da necessidade do uso da teoria sociológica para uma melhor identificação de traços culturais presentes na tarefa de conduzir um dado linguístico para outras culturas. O impacto dos pressupostos apresentados pelos cientistas sociais possibilitou a formação de uma Sociologia dos Estudos da Tradução, a qual, assim como nas propostas de análise da Linguística de Corpus, baseia-se na investigação de dados reais, ou seja, a tradução caracteriza-se como um instrumento de poder fundamentado e delimitado por comportamentos padronizados, hierarquizados e valorados socialmente, os quais podem ser observados empiricamente e organizados de modo que constituam uma possível estrutura regular.

Como vimos, para Bourdieu (1972, 1980), Perrenoud (2000, 2001) e Tardif (2002), essa padronização constitui-se enquanto um *habitus* sustentado pelo coletivo. Dessa forma, relacionar a análise social ao método da Linguística de Corpus, como propõe Baker (1993, 1995, 1996) nos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, permite revelar que existe um padrão sociocultural para as linguagens, uma convenção e uma preferência a dados usos e, também, poderíamos acrescentar, a um *habitus*.

Sobre os Estudos da Tradução e as concepções didáticas de ensino da prática tradutória

Pesquisas voltadas para a formulação de uma sistematização da proposta de ensino para a Tradução vêm crescendo, de modo a permitir uma orientação pedagógica a ser oferecida ao futuro tradutor. Neste sentido, destacam-se os estudos de Hurtado Albir (1993, 1995, 1999a, 1999b, 2001), pesquisadora do grupo PACTE (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação) da Universidade Autônoma de Barcelona, os quais enfocam questões fundamentais para a formulação de bases para o ensino da prática tradutória.

Hurtado Albir (1993) postula uma nova metodologia, partindo da perspectiva ora tradutológica ora didática, e adverte que, na

elaboração de um método de ensino-aprendizagem, é preciso centralizar o processo no estudante, fornecendo-lhe ferramentas que lhe permitam descobrir os princípios para desenvolver a atividade tradutória a fim de adquirir sua própria **competência**. Nesse sentido, a autora considera que “[...] a competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores” (HURTADO ALBIR, 2005, p.19).

Nas pesquisas de Alves, Magalhães e Pagano (2002, 2005), por sua vez, aponta-se que, para constituir a ideia de **competência**, é necessário realizar um trabalho pedagógico que permita ao estudante conhecer as bases tanto linguísticas quanto conceituais de modo que venha a reconhecer e resolver problemas que lhe surgirão na prática. Nesse âmbito as considerações sobre o ensino da prática tradutória condizem com as premissas apontadas pelas teorias pedagógicas de Perrenoud (2000, 2001). O autor salienta que o reconhecimento e o ensino de um **habitus profissional** estão diretamente vinculados à formação prática do aluno. Também nesse sentido, Tardif (2002) aponta que a apropriação e a utilização dos saberes profissionais estão vinculadas à experiência, ou seja, ao exercício da prática, o qual permite a incorporação de comportamentos recorrentes sob a forma de um *habitus*.

Notamos, ainda, que, no âmbito dos trabalhos voltados à aprendizagem do tradutor, é possível considerar grande avanço no que concerne às tecnologias envolvidas no processo tradutório, entre as quais podemos mencionar o papel inovador da Linguística de Corpus.

Com isso, consideramos que um trabalho interdisciplinar, como o que nos propomos a esboçar, possa aliar as concepções teóricas e a aplicabilidade prática, com o objetivo de ensinar aos estudantes de Tradução não somente as **habilidades** que lhe serão requeridas, mas também o possível impacto de seu trabalho na Cultura Meta.

Dessa forma, compreendemos haver uma relação bastante eficiente entre o uso da Linguística de Corpus e o ensino de Tradução, de modo que, por meio da análise de *corpora*, podemos tecer futu-

ras considerações sobre sua inter-relação com a proposta didática de tomada de conhecimento do **habitus tradutório**.

Os Estudos da Tradução Baseados em Corpus equacionam as diferentes **competências tradutórias**, permitindo-nos associá-las às questões levantadas pela Sociologia da Tradução e pela diversidade sociocultural das escolhas individuais dos alunos-tradutores, no intuito de inseri-las nos processos de Pedagogia da Tradução.

O trabalho com a Linguística de Corpus favorece a autonomia dos profissionais e colabora, ainda, para sanar dificuldades da concepção do processo tradutório, assim como da interpretação dos dados obtidos nos TTs. Ao utilizarmos os *corpora* de TOs e TTs como material didático, permitimos aos aprendizes centrarem-se nas possibilidades de padronização e/ou variação da linguagem, em especial, no que concerne às terminologias de áreas de especialidade. Berber Sardinha acrescenta que “[o]s instrumentos disponíveis para análise de textos e gêneros já estão disponíveis no arsenal da Linguística de Corpus, como listas de palavras, palavras-chave, segmentadores textuais, etiquetadores, etc” (BERBER SARDINHA, 2010, p. 306).

O ensino de Tradução com base em *corpora* pode beneficiar-se desse aparato, além de proporcionar a criação de novas ferramentas didáticas e sua futura disponibilização para uso em sala de aula.

A utilização destes recursos para o ensino-aprendizagem vem sendo cada vez mais enfatizada. Para Laviosa (2002, p. 22, tradução nossa),

Recentemente a abordagem baseada em corpus tem sido desenvolvida e aplicada ao ensino de Tradução, no qual pesquisas experimentais e empíricas caminham lado a lado com programas didáticos inovadores que envolvem diretamente os estudantes na elaboração, criação, exploração e desenvolvimento de corpora com o objetivo de melhorar a qualidade de suas traduções.²

² “More recently the corpus-based approach has been developed and applied in translator training where experimental and empirical research go hand in hand with innovative teaching

A autora considera o estudo de *corpus* como parte importante no processo de aprendizado do tradutor em formação e no reconhecimento de padrões de uso associados ao contexto sociocultural da Tradução. Apresenta-nos, também, os principais métodos comumente empregados na Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus.

No âmbito da intersecção com a Terminologia, notamos, ainda, que Bowker (1999) sustenta o trabalho com *corpora* como uma forma de apreciação das especificidades das linguagens de especialidade por parte dos futuros tradutores. De acordo com a pesquisadora, é importante que os estudantes tenham ciência de que textos especializados criam maiores obstáculos aos tradutores, exigindo distintas maneiras de interagir como o léxico e com as características referentes a cada área. Com isso, enfatiza a maneira como se estabelece um comportamento padrão adotado pelos alunos de Tradução diante da relação de diferença que se estabelece entre língua geral e línguas de especialidade.

As investigações de Bowker (1999) apresentam a possibilidade de oferecer aos estudantes não somente as **habilidades** práticas, mas também a consciência, por meio da exploração de *corpora*, de seu papel enquanto produtores de sentido. Nesse contexto, mostra-se importante realizar um trabalho efetivo, com os aprendizes, para a composição de glossários e dicionários especializados por trazer consideráveis benefícios para a constituição de memórias pessoais, assim como para suas interações com os textos e com os ambientes de circulação dos mesmos.

Por conseguinte, a Linguística de Corpus cumpre a função de estreitar os laços entre teoria e prática no contexto do ensino-aprendizagem da Tradução, trabalhando a intersecção com estudos de ordem descritiva. As várias esferas da **competência tradutória** assumem paralelo com o que Toury (1995) postula como a internalização de comportamentos. Para o teórico, é no contato com outros tradutores que o tradutor em formação aprende a traduzir

programmes which directly involve students in designing, creating, exploring and exploiting corpora for improving the quality of their translations”.

de acordo com condutas recorrentes na sociedade. No decorrer dessa aprendizagem profissional, o estudante torna-se competente, sob a ótica de seus pares; e, por sua vez, sob a perspectiva da Sociologia da Tradução, adquire um **habitus tradutório** compartilhado.

No que se refere à formação das **competências tradutórias**, Alves (2003), em parceria com teóricas, como Magalhães (ALVES; MAGALHÃES, 2004), considera as principais escolhas dos tradutores em formação como parte significativa do processo de conscientização, a qual, no âmbito de nossa investigação, pode associar-se às hipóteses do *habitus*. Por meio das evidências empírico-experimentais fornecidas por estudos com base em *corpora*, os teóricos observam o reuso e as opções léxico-semânticas dos alunos, de modo a propor alternativas de uso de *corpora* para a consolidação de uma didática que avalia o processo tradutório e sua recepção por parte dos aprendizes.

Acreditamos que a introdução deste conceito no ensino de Tradução permite aos professores lidarem não com a ideia de **competências** fixas, mas sim com alterações, discussões e, principalmente, com a evolução do espírito crítico dos tradutores em formação, para que, na constituição de seus próprios comportamentos, possam trabalhar dentro de um conjunto de escolhas reais, apresentadas pelos *corpora*, além de sugerir novas respostas aos problemas de tradução, socializando suas próprias opções e introduzindo-as ao *habitus*.

Em nossa pesquisa, procuramos associar, em uma abordagem interdisciplinar, fundamentos da Teoria da Tradução, da Linguística de Corpus, da Terminologia, da Sociologia da Tradução e da Pedagogia, de modo que o tradutor aprendiz possa tornar-se consciente não somente de seus saberes, mas também das distinções das linguagens de especialidade e de sua capacidade de alteração do **habitus tradutório** por meio de suas escolhas lexicais, principalmente, no que concerne às maneiras de conceber suas relações com os TTs.

O principal fator a ser destacado no presente trabalho é a relação que se estabelece entre: (a) a Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004, 2010) como uma teoria que fun-

damenta a recolha e a análise de dados empíricos e de uso real da linguagem no constructo da Tradução, ou seja, um fator de observação do fator linguístico como parte integrante do elemento social presente no ato tradutório; (b) os Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER 1995, 1999, 2000; LAVIOSA, 2002), como precedentes de uma conjectura que representa uma possível forma de mediar a linguagem nos TTs, de modo a reconfigurar o texto por meio de escolhas léxico-semânticas que permitem ao tradutor assumir um papel social autônomo, capaz de alterar perspectivas conceituais e históricas (BAKER, 2006); (c) a Terminologia (BARROS, 2004), principalmente no tocante às propostas de **brasileirismos** (FAULSTICH, 2004) e de comportamento tradutório próprio deste conjunto lexical (AUBERT, 2006); (d) a Sociologia da Tradução (TOURY, 1995; SIMEONI, 1998; GOUANVIC, 1999, 2005) e (e) o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1972, 1980) os quais favorecem a concepção da humanização do processo tradutório inserido no contexto da prática pedagógica (PERRENOUD, 2000, 2001; TARDIF, 2002). Nesse sentido, o uso de *corpora* na avaliação de tradutores-aprendizes permite reconhecer os padrões de uso recorrente dentro de um repertório conceitual social que confere ao tradutor um papel primordial, o de variar e alterar sentidos de acordo com suas escolhas léxicas e tradutórias, as quais estão somente relacionadas ao que considera aceito pela comunidade a que se vincula, ou seja, ao *habitus* do profissional de Tradução.

Com base nos dados empíricos pertinentes às opções linguísticas dos tradutores, procuramos associar os valores teórico-metodológicos da Linguística de Corpus à análise sociológica da composição de uma conduta aceitável, transferível e mutável, a qual é englobada pelos estudos pedagógicos de Tardif e Perrenoud, entre outros. Sendo assim, em um trabalho de cunho interdisciplinar, as questões apontadas por Bourdieu, em um contexto relacionado às teorias de ordem pedagógica, ganham ênfase quando plenamente vinculadas às noções de **habilidades** e **competências tradutórias**, colocadas por Alves, Berber-Sardinha, Bowker, Hurtado Albir, as quais fundamentam pertinentes proposições

de ensino. O principal ponto a ser explorado em nossa investigação é o enquadramento dos Estudos de Corpora nos princípios que norteiam a Pedagogia da Tradução por meio de conjecturas e conceitos que nasceram na análise sociológica, no tocante ao ambiente social, os quais alcançaram valores na composição do arcabouço teórico da Educação. Dessa forma, existe a proposta de um avanço em relação ao uso didático da Linguística de Corpus, procurando constituir uma leitura não apenas analítica da constituição do **habitus tradutório**, mas também consolidar proposições teórico-metodológicas que, futuramente, poderão favorecer a formulação de um aparato sólido para uma Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus.

Material e método

Para esta investigação, foram compilados:

- 1) um *corpus* principal paralelo, composto pelas obras: *O processo civilizatório* (1968) e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995), de autoria de Darcy Ribeiro; e pelas respectivas traduções para o inglês: *The Civilizational Process* (1968) e *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil* (2000), realizadas por Betty J. Meggers e Gregory Rabassa.
- 2) um *corpus* principal paralelo, composto pelas traduções dos capítulos finais da obra *O povo brasileiro*, produzidas por quinze alunos da disciplina “Prática de Tradução III”, no quarto ano do curso de Graduação – Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradução, como produto da aplicação do Estágio de Docência na Instituição.

O levantamento dos dados foi realizado com a utilização da ferramenta *WordList* do *software WordSmith Tools* (SCOTT, 2004, versão 4.0) a qual facilita a compilação dos termos, assim como de seus contextos de uso.

Após termos procedido à compilação e organização dos termos, notamos, com base nas teorias dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, da Linguística de Corpus, da Sociologia da Tradução e da Terminologia, que as variações lexicais ocorridas entre o *corpus* de TO e de TT poderiam representar dissociações conceituais decorrentes das diferenças culturais entre a sociedade de partida e a sociedade de chegada.

Realizamos, então, o levantamento e a análise dos resultados apresentados em sala de aula por quinze alunos do 4º ano de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor do curso de graduação, após discussões sobre a tradução de fatores culturais tipicamente brasileiros, relacionados à formulação de termos em LM para a teoria darcyniana.

Os dados apresentados foram verificados a partir das traduções de parte do capítulo final de *O povo brasileiro* (“O destino nacional – As dores do parto”) realizadas, pelos tradutores aprendizes, durante o Estágio de Docência aplicado em 2011.

Análise dos dados

Em nossa pesquisa propomos que quanto maior a **consciência** que os tradutores alcançam em relação aos comportamentos sociais contidos nos TOs, maior a independência que os TTs obtêm na Cultura Alvo. Acreditamos que essa **conscientização** pode ser reconhecida a partir do uso das palavras-chave e da frequência de termos levantados com o uso da ferramenta computacional *WordSmith Tools*. Por fim, com o auxílio do *corpus* de apoio, apresentamos como o trabalho tradutório pode alcançar proporções e interpretações teóricas diferentes, principalmente quando o tradutor reconhece o seu papel social e a sua capacidade de produzir significados por meio da construção de seu próprio *habitus*.

Análise das traduções produzidas por tradutores aprendizes em relação aos TTs de Meggers e Rabassa

Inicialmente, geramos uma lista com as palavras-chave³ em português, com o uso da ferramenta *KeyWords*, tendo como referência o *corpus Lácio-Ref*. Após este primeiro levantamento, geramos a lista de palavras-chave a partir do trecho do TT de Rabassa e dos TTs dos aprendizes, tendo como referência o *corpus BNC Sampler*. Abaixo, apresentamos as tabelas 1, 2 e 3, com as palavras-chave do TO de Darcy Ribeiro, do TT de Rabassa e dos TTs dos aprendizes, respectivamente:

Tabela 1 – Palavras-chave do trecho do TO trabalhado em sala

N	Palavra-chave	Chavicidade
1	ÍNDIOS	47,91
2	FEITORIA	36,33

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Palavras-chave do trecho do TT trabalhado em sala

N	Keywords	Keyness
1	INDIANS	46,74
2	BLACKS	32,13

Fonte: Elaboração própria.

³ Em decorrência da curta extensão dos textos analisados com os aprendizes, a ferramenta *KeyWords* gerou apenas duas palavras-chave, as quais utilizamos como base para nossa investigação.

Tabela 3 – Palavras-chave do trecho dos TTs produzidos pelos aprendizes

ESTUDANTE 1			ESTUDANTE 2		
N	Keywords	Keyness	N	Keywords	Keyness
1	NEGROES	75,51	1	INDIANS	61,40
2	INDIANS	61,43	2	PEOPLE	32,87

ESTUDANTE 3			ESTUDANTE 4		
N	Keywords	Keyness	N	Keywords	Keyness
1	INDIANS	46,96	1	AFRICA	50,30
2	AFRICANS	38,41	2	INDIANS	47,28

ESTUDANTE 5			ESTUDANTE 6		
N	Keywords	Keyness	N	Keywords	Keyness
1	INDIANS	47,40	1	INDIGENOUS	92,32
2	DIS-INDIAN-IZATION	46,54	2	PEOPLE	50,43

ESTUDANTE 7			ESTUDANTE 8		
N	Keywords	Keyness	N	Keywords	Keyness
1	INDIGENES	141,62	1	NEGROES	75,08
2	FACTORSHIP	50,18	2	FEITORIA	50,05

ESTUDANTE 9			ESTUDANTE 10		
N	Keywords	Keyness	N	Keywords	Keyness
1	INDIANS	47,17	1	INDIAN	49,05
2	FOLK	30,11	2	DIS-INDIGE-NIZATION	36,59

ESTUDANTE 11			ESTUDANTE 12		
N	Keywords	Keyness	N	Keywords	Keyness
1	MISCHARAC-TERIZATION	50,30	1	INDIANS	61,34
2	BRAZIL	45,34	2	PEOPLE	26,90

ESTUDANTE 13			ESTUDANTE 14		
N	Keywords	Keyness	N	Keywords	Keyness
1	INDIANS	61,95	1	INDIANS	47,71
2	PEOPLE	27,70	2	DIS-INDIAN- IZATION	46,69

ESTUDANTE 15		
N	Keywords	Keyness
1	PEOPLE	72,52
2	INDIANS	72,43

Fonte: Elaboração própria.

As palavras-chave podem revelar as relações de sentido que são colocadas em evidência no TO e nos TTs. A chavicidade também permite avaliar questões trabalhadas com maior ênfase pelo autor e pelos tradutores, assim como verificar quais são as formações conceituais que assumem papel principal na interpretação dos aprendizes.

No TO analisado em sala observamos que Darcy Ribeiro tende a priorizar a conceituação dos sujeitos sociais “índios” e as formas de dominação capitalistas impostas a estes sujeitos por meio do estabelecimento de “feitorias”. Para Rabassa, contudo, o destaque teórico recai sobre a ideia dos sujeitos constituintes da sociedade brasileira, ampliando os núcleos societários e apresentando também as relações estabelecidas com o grupo de “negros”. Dessa forma, o tradutor pode ter direcionado a leitura do público alvo da Cultura Meta para a formação da “etnicidade nacional”, em detrimento das possíveis relações de dominação destacadas pelo autor.

Os alunos, no entanto, parecem ter focado as relações sociais entre os grupos humanos “brancos”, “negros” e “índios”, de modo que boa parte dos exemplos de palavras-chave de seus TTs recai sobre as noções de desaparecimento dos fatores culturais dos grupos minoritários e readaptação identitária por meio dos processos de “desafricanização” e de “desindianização” colocados em prática pelos portugueses.

Para a Antropologia Brasileira, notamos que essas concepções representam, de acordo com Viveiros de Castro (2002), todas as ações que tentaram diminuir as diferenças dos povos latino-americanos. O autor aponta que, mais do que isso, estas atividades pretendiam que os núcleos humanos “africanos” e “indígenas” tivessem sofrido o total processo de “etnocídio”.

Anjos e Ramos (2007) sugerem que estes processos ocorreram de forma brutal havendo, “[...] no Brasil, uma série de ações que visam dilapidar, negar, marginalizar ou mesmo silenciar a memória desses povos” (ANJOS; RAMOS, 2007, p. 2).

A “desindianização” e a “desafricanização” ganham diferentes contornos. Nos primeiros momentos do contato, índios e negros, julgados pelos europeus, eram vistos como povos passivos, fáceis de serem cristianizados no decorrer da formação do Estado-Nação Brasileiro e da proposta portuguesa de “branquização” da nova população nacional.

Viveiros de Castro (2002) salienta que, no que se refere aos índios, na década de 70, as questões de “desindianização” foram intensificadas pelo desejo governamental de ocupar a Amazônia, provocando a necessidade de discriminar quem era índio e quem não o era. Dessa maneira, seriam considerados “não-índios” ou “ex-índios”, aqueles que já não portassem os estigmas de “indianidade”, retirando a responsabilidade tutelar do Estado sobre estes. Assim, a “desindianização” assumiu um aspecto jurídico e, nos parâmetros do governo, ser índio passou a ser entendido como um atributo que pode ser determinado por propriedades e características fixas, um o quê, quem e onde (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Notamos que os aprendizes passam a trabalhar com as variações de sentido e de conceito de maneira similar àquela estabelecida pelos tradutores profissionais. Tendem a buscar combinações e recombinações terminológicas que completem as diferenças entre as culturas, como ocorre, por exemplo, no que diz respeito à conceituação das “feitorias”, mencionadas na obra darcyniana, em LF.

Podemos dizer que há uma possível internalização de um *habitus* tradutório e de dados linguístico-comportamentais recorrentes entre

os tradutores-aprendizes, os quais se estabelecem no contato com a terminologia e conceituação do TO, com as opções de tradução para os termos por parte dos tradutores profissionais e, por fim, com a prática tradutória.

A didática estabelecida pelo trabalho com a **conscientização** das condutas sociais dos tradutores pode permitir que os aprendizes reconheçam a função cultural dos TTs, principalmente no contexto que envolve a formação do que é “ser brasileiro” na Cultura Fonte e a necessidade de uma contextualização histórica, social, política e ideológica para o público de especialistas em Antropologia na Cultura Alvo.

Averiguamos que quanto maior for a compreensão da existência de um *habitus* comum, mais simples fica para os alunos formularem suas **competências**, ampliando a noção de que o tradutor é responsável pela interpretação que a comunidade de chegada fará do autor e pelas repercussões nos ambientes científico e sociocultural de circulação do TT.

Ao mostrarmos aos estudantes de Tradução que as escolhas lexicais dos tradutores para a terminologia da *Antropologia* darcyniana podem refletir diretamente na teorização e na imagem da Cultura Brasileira para os leitores do público alvo, estamos colocando em pauta a necessidade de constituição de um *habitus* para estes aprendizes.

Com isso, os alunos podem vir a se tornar capazes de produzir novas concepções sociais e de configurá-las em termos, os quais, por sua vez, ampliam a gama de significados, temas e teorias abordados dentro da subárea antropológica.

No decorrer de nossa pesquisa, apresentamos a proposição de que cada um dos tradutores investigados permitiu-nos entrar em contato com diferentes comportamentos e **normas** regulatórias de conduta presentes nos TOs e, de certa maneira, necessárias para a constituição dos TTs. Analisamos como as influências da cultura e do ponto de vista observacional do tradutor podem levar à geração de distintas teorias a serem trabalhadas nos **contextos de situação** da Cultura Fonte e da Cultura Meta.

Salientamos, ainda, que, por meio da metodologia e da teoria da Linguística de Corpus, dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, da Terminologia e da Sociologia da Tradução, conseguimos apontar diferenças dos valores sociais relacionados ao uso de determinadas escolhas lexicais em detrimento de outras. Mostramos como Meggers e Rabassa construíram seus comportamentos com base em um conjunto de habilidades e **competências** decorrentes de uma **conscientização** e compreensão prévia dos TOs com os quais trabalharam.

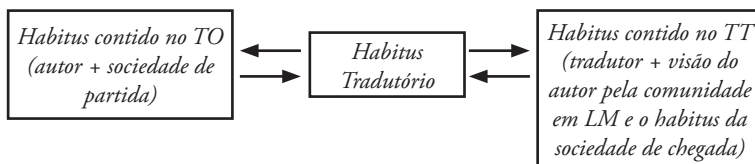
Dessa forma, expusemos ser possível elaborar uma estrutura de ensino que pudesse aliar as **competências** técnicas ao desenvolvimento de uma postura crítica e de um engajamento social por parte dos tradutores em formação.

Considerações finais

Por meio de um estudo integrado entre teoria e prática, aliado a um *corpus* de estudo paralelo rico em informações sociais tanto acerca do Brasil quanto de uma possível visão que o estrangeiro faz dos elementos nacionais, acreditamos poder conscientizar o aprendiz da importância de seu posicionamento cultural no momento da tradução.

Bourdieu (1980) considerava que o *habitus* era formado por comportamentos regulados socialmente e que eram internalizados pelos agentes sociais, podendo ser alterado conforme estes atores fossem entrando em contato com novas práticas e com novos *habitus* de outros grupos sociais. Neste contexto, quando o tradutor se depara com um novo TO a ser trabalhado, encontra-se também com um novo conjunto de práticas sociais, as quais precisam ser primeiramente compreendidas para então serem levadas à outra cultura. O tradutor está no meio de dois constructos sociais diferentes e, até certo ponto, não pode fazer parte de nenhum deles. O *habitus* tradutório estaria, por conseguinte, em uma zona neutra, funcionaria como uma espécie de antropólogo (mediador) entre o *habitus* da sociedade de partida do TO e o *habitus* da sociedade de chegada do TT:

Quadro 1 – Posicionamento do *Habitus* Tradutório no momento da constituição dos TTs



Fonte: Elaboração própria.

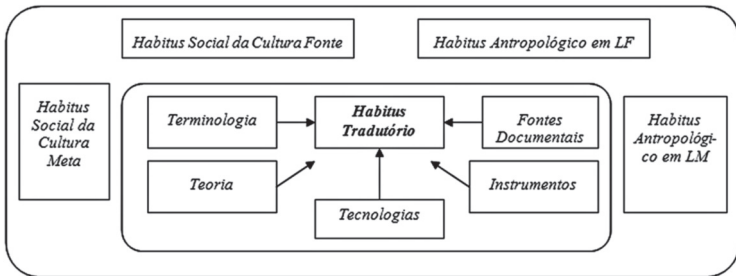
Quanto maior for o conhecimento adquirido pelo tradutor acerca das sociedades envolvidas no processo tradutório, assim como de suas formas de avaliação do outro, maior será a chance de que o TT seja aceito entre os membros da sociedade de chegada.

O trabalho com a Antropologia darcyniana colocou-nos diante de duas formações do *habitus* do tradutor bastante distintas. Notamos que os tradutores profissionais parecem ter se aproximado do **campo** antropológico e podem ter procurado deixar evidente seu conhecimento teórico da obra e da perspectiva analítica de Darcy Ribeiro. No plano da prática tradutória, podemos dizer que os tradutores, talvez, estivessem mais voltados à Cultura Meta e às possíveis leituras que os antropólogos americanos fariam sobre os temas do autor. Rabassa, no entanto, sob nossa perspectiva, adotou uma conduta voltada para a apresentação enaltecedora do brasileiro ao leitor da sociedade de chegada, ligando seu TT aos construtos teórico-ideológicos darcynianos.

Compreendemos que, para a formulação de um *habitus* tradutório a ser apresentado aos aprendizes, é importante lidar com as bases conceituais dos Estudos da Tradução, acrescentar os elementos de compreensão terminológica e, por fim, discutir que as aproximações e distanciamentos entre TOs e TTs estão relacionados às escolhas lexicais dos tradutores, as quais estão vinculadas diretamente à forma como estes agentes sociais deixam-se influenciar pelos *habitus* da Cultura Fonte ou da Cultura Meta, ocorrendo nisso um sentido de identificação cultural promovida pela formação social de cada indivíduo.

Temos, dessa maneira, um núcleo de comportamentos e **competências** baseado nos conhecimentos teórico-terminológicos, o qual se encontra circunscrito em um primeiro núcleo, mais amplo e submetido aos comportamentos e **competências** acolhidos nas sociedades do TO e do TT:

Quadro 2 – Elementos influentes na concepção do *Habitus Tradutório*



Fonte: Elaboração própria.

Por tal razão, evidenciamos a necessidade de constituição de uma Pedagogia que tenha como alicerce os elementos de cunho prático, teórico e metodológico, os quais fornecem os subsídios para que os alunos construam suas **competências**, associadas aos fatores socioculturais e aos conhecimentos das sociedades envolvidas no processo tradutório, as quais lhes permitem formular as bases críticas das culturalidades a serem trabalhadas no ato social da Tradução.

Com nossa experiência em sala de aula, verificamos que os estudantes começaram a formular um possível reconhecimento dos valores que permeiam o *habitus* tradutório, sendo capazes de passar a agir de modo consciente nas escolhas lexicais que iriam compor seus TTs.

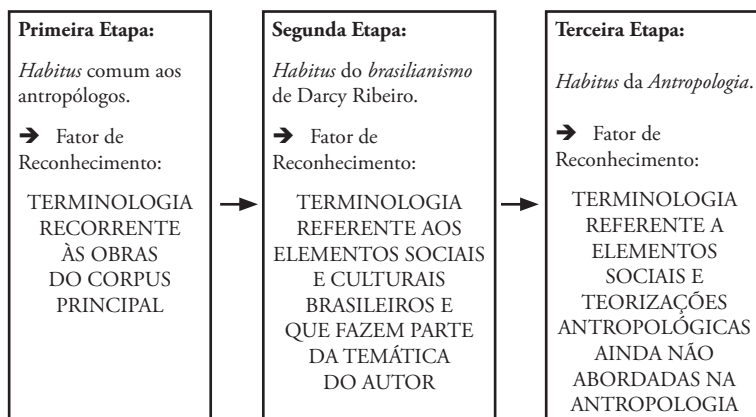
A interação e discussão das opções de Meggers e Rabassa para obras de Antropologia permitiu-lhes principiar a compreensão da Tradução como um ato social cujos elementos e atitudes podem ou não ser aceitos em sociedade ou no âmbito de uma comu-

nidade de especialista. Assim, o papel do tradutor constitui-se em uma interpretação de uma teoria, e seu trabalho pode levar a um enaltecimento do autor ou à depreciação de suas proposições analíticas.

Essa investigação e o uso de glossários especializados conferiu aos aprendizes o início de um discernimento e de um senso crítico para distinguir quais são os *habitus* que são compartilhados entre cientistas sociais e antropólogos, os quais podem ser encontrados na utilização de termos coocorrentes. Também foi possível que os alunos dessem início a um entendimento de valores sociais novos e de alterações conceituais expressas por Darcy Ribeiro, além de um conjunto de novas terminologias voltadas ao núcleo social brasileiro.

Podemos pensar, por conseguinte, que os aprendizes constituem o aprendizado em pelo menos três etapas para a compreensão do **campo da Antropologia** e dos comportamentos sociais necessários a sua tradução:

Quadro 3 – Etapas de apreensão do *Habitus* da Antropologia pelos aprendizes de Tradução



Fonte: Elaboração própria.

Ao lidarem com a formação de significados e conceitos de termos em seus contextos de partida e de chegada, os alunos podem

compreender que a Tradução é mais que um processo linguístico ou mesmo cultural, passam a concebê-la também como um plano de trocas e negociações de valores simbólicos. Tais valores, por conseguinte, são estabelecidos por transações entre o *habitus* da Cultura Fonte e o da Cultura Meta.

Quando o docente apresenta essas noções aos aprendizes, esclarece que não existe uma fixação de conceitos, eles podem ser trocados, negociados e variados dentro de um procedimento de “câmbio” considerado regulado pela sociedade.

Consideramos que o conhecimento destes elementos de cunho social na Tradução favorece a composição do papel do tradutor e da independência do TT, proposta por Baker (1993, 1995). Notamos que, ao proporcionar aos aprendizes a possibilidade de reconhecerem-se como agentes, permitimos que atuem com maior engajamento nas mudanças culturais e teóricas e na formação de um senso identitário para a profissão de tradutor.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 19, n. esp., p. 71-108, 2003.

ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M. Using small corpora to tap and map the process product interface on translation. **Tradterm**, São Paulo, v. 10, p. 179-211, 2004.

ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A. Autonomy in translation: approaching translators' education through awareness of discourse processing. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.2, n.10, p. 167-192, 2002.

ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A. (Org.). **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

ANJOS, E. S.; RAMOS, K. V. R. **Desindianização, memória e turismo**: um olhar sobre as novas negociações e antigos conflitos entre os povos ameríndios do Brasil, os europeus e o Estado a partir das práticas turísticas dos Tupinambá, de Olivença/BA, e os Pataxó, de Carmésia/MG. In: CULTUR: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CULTURA & TURISMO DA UESC, 1., 2007, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007. 11 a 13 de abril de 2007.

AUBERT, F. Indagações acerca dos marcadores culturais na tradução. **Revista de Estudos Orientais**, São Paulo, n. 5, 2006.

AUBERT, F. Translation Modalities: Theory and Practical Results. **Tradterm**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.129-157, 1998.

BAKER, M. **Translation and Conflict**: a Narrative Account. London; New York: Routledge, 2006.

BAKER, M. Towards a Methodology for investigation the style of literary translation. **Target**, Amsterdam, v. 12, n. 2, p. 241-266, 2000.

BAKER, M. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da Tradução?. In: MARTINS, M. A. P. (Org.). **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucena, 1999. p. 15-34.

BAKER, M. Corpora in translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.) **Terminology, LSP and translation studies in language engineering**: in honour of Juan C. Sager. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 177-186.

BAKER, M. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. **Target**, Amsterdam, v.7, n. 2, p. 223-243, 1995.

BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.;

TOGNINI-BONELLI, E. (Ed.). **Text and technology**: in honour of John Sinclair. Amsterdã: John Benjamins, 1993. p. 233-250.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: EdUSP, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Como Usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: HUB, 2010. p.301-356.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Uso de corpora na formação de tradutores. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 19, n. esp., p. 43-70, 2003.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.

BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques**. Paris: Fayard, 1982.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Éd. de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle**. Genève: Droz, 1972.

BOWKER, L. Exploring the potential of corpora for raising language awareness in student translators. **Language Awareness**, Clevedon, v. 8, n. 3/4, p. 160-172, 1999.

CAMARGO, D. C. Uso de corpora no ensino da tradução: um estudo de caso. In: INPLA: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, São Paulo, 2011. **Resumos...** São Paulo: Inpla, 2011a. p. 41.

CAMARGO, D. C. **Analyzing Cultural Markers and the Characteristics of the Language of Translation through Corpora: A Computer-aided Approach to Translator Training.** China, 2011b.

CAMARGO, D. C. **Metodologia de pesquisa em Tradução e linguística de corpus.** v.1. São Paulo: Cultura Acadêmica; São José do Rio Preto: Laboratório Editorial, 2007. (Coleção Brochuras).

COELHO, O. Léxico, Ideologia e a Historiografia Linguística do Século das Identidades. **Revista Letras**, Curitiba, n.61, p.153-166, 2003.

DÍAZ FOUQUES, O. **Didáctica de la traducción (português – español).** Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1999.

FAULSTICH, E. Duas questões em discussão: o que são brasileirismos nos dicionários de Língua Portuguesa? Existem brasileirismos terminológicos?. In: JORNADA SOBRE VARIACION GEOLECTAL I TERMINOLOGIA RED PANLATINA DE TERMINOLOGIA, 2004, Barcelona. **Anales...** Barcelona, 24 nov. 2004.

GOUANVIC, J. A Bourdieusian Theory of Translation, or the Coincidence of Practical Instances: Field, Habitus, Capital and Illusio. **The Translator**, Oxon, v. 11, n. 2, p. 147-166, 2005.

GOUANVIC, J. **Sociologie de la traduction: la science-fiction américaine dans l'espace culturel français des années 1950.** Arras: Artois Presses Université, 1999.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A. (Org.). **Competência em Tradução: cognição e discurso.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005. p.19-57.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología: introducción a la traductología.** Madrid: Cátedra, 2001.

HURTADO ALBIR, A. (Dir.). **Enseñar a traducir**: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999a.

HURTADO ALBIR, A. La competencia traductora y su adquisición: un modelo holístico y dinámico. **Perspectives**: studies in translatology, Oxon, v. 7, n. 2, p. 177-188, 1999b.

HURTADO ALBIR, A. La traductología. In: LE BEL, E. (Ed.). **Le masque et la plume**: Traducir: reflexiones, experiencias y prácticas. Sevilha: Universidade de Sevilha, 1995. p.9-20.

HURTADO ALBIR, A. Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. In : CONGRES INTERNACIONAL SOBRE L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES, 1., 1993, Barcelona. **Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique**, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1993. p.239-252.

LAVIOSA, S. Towards a Transcultural Pedagogy for Language & Translation Education. In: CONVEGNO NAZIONALE DELL'ASSOCIAZIONE ITALIANA DI ANGLISTICA, 24., 2009, Rome. **Challenges for the 21st century**: dilemmas, ambiguities, directions, Rome: Università di Roma Tre, 2009. 1-3 October 2009.

LAVIOSA, S. Description in the Translation Classroom. In: PYM, A.; SHLESINGER, M.; SIMEONI, D. (Ed.). **Beyond Descriptive Translation Studies**: Investigations in Homage to Gideon Toury. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p.119-132.

LAVIOSA, S. **Corpus-based translation studies**: theory, findings, applications. Amsterdá; Atlanta: Rodopi, 2002.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profis-**

sionais: Quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.161-184.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAPIRO, G. L'autonomie de la littérature en question. In: MARTIN, J. P. (Dir.). **Bourdieu et la littérature**. Nantes: Éditions Cécile Defaut, 2010. p.45-61.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Version 4.0. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SELA-SHEFFY, R. How to be a (Recognized) Translator: Rethinking Habitus, Norms, and the Field of Translation. **Target**, Amsterdam, v. 17, n. 1, p. 1-26, 2005.

SIMEONI, D. The Pivotal Status of the Translator's Habitus. **Target**, Amsterdam, v. 10, n. 1, p. 1-39, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies and Beyond**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

A REPRESENTAÇÃO DA AMBIGUIDADE VIA INTERLÍNGUA NO PROCESSO DE TRADUÇÃO PORTUGUÊS-LIBRAS: A QUESTÃO DO SIGNIFICADO

Jorge BIDARRA

Tânia Aparecida MARTINS

Mirna Fernanda de OLIVEIRA

No âmbito da ciência linguística, a pragmática aponta para o uso das línguas enquanto espaço para negociação de sentidos. Todavia, quando se está diante da necessidade de traduzir palavras ou sentenças de uma língua para outra, essa negociação vai depender de uma série de fatores que podem ser de maior ou de menor grau de dificuldade. No caso da tradução entre Português e Libras (SANDLER, 2005), esse processo tende ser mais complexo. Isso se deve, em grande parte, à diferença de modalidade existente na forma de se expressar numa e noutra línguas (Português é uma língua oral e Libras, visual-gestual). Assim como acontece na tradução entre línguas da mesma modalidade, o processo tradutório do Português para Libras vai requerer dos tradutores os mesmos cuidados linguísticos e, mais do que podemos imaginar, uma atenção redobrada sobre alguns aspectos que muitas vezes deixam de ser considerados pelos estudos linguísticos, um deles, e talvez o

principal nesse contexto, dizendo respeito à questão da identidade e cultura surda (CROMACK, 2004).

Por ser um campo ainda em estudo, o processo tradutório Português- Libras, em via de regra, costuma se apresentar ainda de forma bastante literal, culminando com resultados finais que mais se aproximam da estrutura sintática e das terminologias da língua fonte, do que propriamente da língua-alvo (FARIA, 2005).-Contudo, o que se pode notar é que sempre este trabalho de tradução/interpretação é feito por pessoas (TILS – Tradutores-Intérpretes de Línguas de Sinais) com maior domínio, tanto da língua oral (língua fonte) quanto da de Sinais (língua alvo), o resultado obtido tende ser de qualidade bem superior àquela realizada por profissionais menos experientes. De uma forma geral, os TILS mais experientes buscam uma maior independência do *input*, não se preocupando, em demasiado, com a tão propalada fidelidade da tradução. Embora não tenhamos investigado este comportamento, talvez isto realmente aconteça, de vez que o que os motive seja o atendimento à necessidade do receptor da mensagem, no caso o sujeito surdo, e não exatamente aquele que a produziu originalmente, o sujeito ouvinte (FARIA, 2005). De modo que é válido questionar qual seria de fato a extensão dos problemas que envolvem, de um lado, o processo tradutório e, de outro, o interpretativo, normalmente presentes entre Português-Libras e de que modo questões relacionadas a aspectos natureza lexical influenciariam neste processo.

Com base cotejo dos léxicos de ambas as línguas, a ideia do trabalho que estamos desenvolvendo é não apenas propor, mas também, e sobretudo, implementar uma forma de representação linguística intermediária que nos permita capturar e tratar adequadamente as principais nuances envolvidas no processo tradutório, especialmente em face à ocorrência do fenômeno da ambiguidade manifestada em contexto, tendo em vista a interface estabelecida entre as duas línguas.

Interlíngua

O conceito de interlíngua é especialmente relevante para os estudos de tradução de uma maneira geral, mas em particular no caso em que estão arroladas línguas de comportamentos muito distintos entre si, como acontece com o Português Brasileiro (PB) e a Libras. O recurso é útil na medida em que permite que se codifique, através dessa representação, um estágio linguístico intermediário entre uma sentença do Português e uma sua equivalente em Libras. Não se trata somente de uma “representação escrita à maneira de Libras” (QUADROS; KARNOPP, 2004), mas bem mais do que isso; pois, com este tipo de representação, a intenção é codificar nuances e traços próprios de uma língua de partida, notadamente os de natureza semântica-conceitual, que precisam ser transferidos e mapeados na língua destino. A título ilustrativo, e como um primeiro exercício, tomemos para exemplo a sentença “O brinquedo₁ desenvolve₂ os processos₃ psicológicos₄ da criança₅”, cuja tradução intermediária (LI) assim se expressa:

**BRINCAR^VÁRI@S₁ DESENVOLVER₂ TRANSFORMAÇÃO₃
PSICOLÓGIC@₄ CRIANÇA₅.**

Uma rápida comparação entre a sentença produzida em PB (LF) e a sua tradução em LI, fornecidas acima, nos dá uma boa ideia sobre a possibilidade de identificação de componentes que nos permitam perceber similaridades e diferenças importantes em suas respectivas construções. Esse poder de expressividade é, dentre outros aspectos, aquele que torna a LI uma “língua” favorável e pertinente às análises linguísticas que se fazem necessárias.

Uma vez que Libras não conta, ainda, com uma língua escrita (por enquanto, a sua realização acontece apenas no plano visual-gestual-espacial), seria muito difícil, se não inviável, o desenvolvimento mais aprofundado de análises linguísticas ou de outra natureza, sem que para tanto houvesse o concurso de uma LI.

Embora não seja possível dizer que a LI seja uma língua, o fato de, por meio dela, ser possível capturar, de um lado, características

comuns a uma língua oral-escrita (a linearidade e a representação das glosas por meio de palavras pertencentes ao seu léxico), e de outro, a organização e estruturação sintática própria de uma língua de sinais, a sua escritura e o alinhamento entre as duas formas propiciam aos estudiosos condições mais favoráveis para a detecção não apenas das diferenças, mas também dos pontos de contato que, porventura, tenham em comum.

Enquanto ainda muito pouco explorada por linguistas teóricos, a LI tem sido um dos principais mecanismos de representação utilizados por especialistas da Inteligência Artificial, notadamente quando voltados para o desenvolvimento de sistemas automáticos de tradução, extração de informação textual, simplificação automática de textos e sumarização (DORR; HOVY; LEVIN, 2006).

De acordo com Dorr, Hovy e Levin (2006), cujo trabalho emprega a representação em interlíngua como intermediária em processos de tradução automática, aquela é um sistema de representação de significados e intenções comunicativas de um falante. É composta por um conjunto de símbolos (S), notações (N) e léxico (L); para S, uma coleção de símbolos geralmente definidos em uma ontologia, em que cada símbolo denota um aspecto particular de significado ou intenção; N, a própria notação, dentro da qual os símbolos podem ser decompostos em traços de significado (as regras que regem a boa formação dessas notações refletem a derivação composicional de significados complexos a partir de símbolos atômicos, uma operação que é a base que constitui a representação em interlíngua); e L, o léxico, ou uma coleção de palavras de uma língua no qual o elemento lexical está direta ou indiretamente associado a um ou mais símbolos de S. Como se trata de um processo de tradução entre pares de línguas, no caso deste trabalho, é necessário considerar a representação do léxico do Português e sua representação que aponte para uma unidade do léxico de Libras.

Um aspecto relevante nessa representação da interlíngua Português-Libras é a ordem ocupada pelos componentes lexicais que dão forma às sentenças, tanto numa quanto noutra língua, uma vez que a representação da língua de sinais segue a sintaxe da

língua falada, ainda que cada item lexical ali representado carregue em seu bojo todos os traços semânticos constituintes de seu núcleo sêmico.

De acordo com Veale et al. (1998), a tradução mediada por uma LI tem sido utilizada também para trabalhos em tradução automática de línguas de sinais, considerando-a como sendo uma interface independente de linguagem que relaciona a língua de origem e a língua alvo. Em outras palavras, a LI busca captar a capacidade linguística de expressar fatos usando duas estratégias diferentes: i) A busca da construção de uma espécie de gramática universal que faz generalizações sobre distinções semânticas de línguas variadas e ii) Uma tentativa direta de modelagem do mundo (noção dependente de quantidade de conhecimento existente na representação, ou conhecimento de mundo/enciclopédico). Ainda conforme o autor, generalizações dessa natureza tendem facilitar o processo tradutório, pois permitem processos de inferência para construção de sentenças em língua alvo.

Levados em conta os critérios usados para conceituar uma LI, no âmbito deste trabalho, tomá-la-emos como um meio de representação de um estado de língua intermediário entre uma língua oral-escrita e uma língua visual-gestual. Em tal cenário, as equivalências entre as unidades do PB e Libras são feitas a partir da montagem de uma glosa (ou interlíngua) que se localiza entre uma e outra língua.

A representação semântica via glosa-Libras

Aprofundando um pouco mais o papel da LI nesse processo tradutório, consideremos agora a mesma sentença do exemplo inicial, abaixo reproduzida, com outra mostrada em (2):

1. O brinquedo desenvolve os **processos** psicológicos da criança.
2. A linguagem e os conceitos precisam ser construídos pelas crianças num constante **processo** de apropriação.

Uma análise menos apressada sobre essas duas sentenças logo nos fará perceber que o termo destacado em negrito, nomeadamente “processo”, em ambas as estruturas, manifesta-se como um caso típico de ambiguidade lexical (mais exatamente, polissemia).

Como em todo trabalho de tradução o que se busca, efetivamente, é garantir que a mensagem veiculada na LF encontre uma sua equivalente na LA, uma das primeiras providências a tomar aqui é recorrer a obras de referência, do tipo dicionários, para que assim seja possível um levantamento a respeito da multiplicidade de significados/sentidos admitidos pela palavra ambígua em língua portuguesa. Com base na relação de significados/sentidos identificados, determinar como e quando cada um deles afflora, sempre tendo em vista o contexto, passa ser o próximo compromisso. Concluídas essas etapas, o passo seguinte será então a montagem da glosa-libras, atentando para o fato de que cada uma das representações seja suficientemente capaz de dar conta de veicular os significados pretendidos para libras, em cada uma das situações apresentadas. Para a recuperação e compilação dos significados suportados pela palavra, no caso específico desse artigo, “processo”¹, foram consultadas cinco fontes, a saber: um dicionário impresso (FERREIRA, 1999); três dicionários *on-line*² e o dicionário de sinônimos disponível no editor de texto Word/Microsoft (tópico: revisão). Com base nesse levantamento e com o objetivo de determinar um conjunto mínimo, porém abrangente, de significados que pudessem dar conta não só das diferentes acepções, mas também com relação à quantidade de significados apresentados por esses dicionários, montamos uma tabela como ilustrada a seguir.

¹ Esse procedimento foi replicado para outras palavras ambíguas com as quais estamos trabalhando no projeto.

² Disponíveis em: <<http://www.dicio.com.br/>>; <www.dicionarioweb.com.br/>; <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

Tabela 1 – Sentidos de processo e tipos de ocorrências.

Sentidos de processo considerados para análise	Tipos de ocorrências, conforme o contexto de realização
1. Método	<ul style="list-style-type: none"> • [Processo] pedagógico [Processo de] ensino-aprendizagem • [Processo de] interação • [Processo de] ação partilhada • [Processo de] dialética • [Processo de] formação {de conceito/caráter/personalidade/revolução/pensadores/...} • [Processo de] {filtragem/filtração/destilação/tamisação/decantação/evaporação/maltagem/germinação/levigação/fermentação/fermentativo/vinificação/cristalização fracionada/lavagem dos resíduos do malte/dissolução fracionária/...} (PROCESSOS QUÍMICOS e/ou FÍSICOS) • {utilizar/usar/adotar/adquirir...} + o <artigo definido> + [Processo] {usado/ utilizado/ adotado/ adquirido/...} • <verbo> + {por meio de/através de/via/} + [Processo] • [Processo de] <u>tratamento</u> {lexical/semântico/sintático/...} • [Processo de] isolar a matéria • [Processo de] separação de • [Processo de] desintoxicação/cura <substantivo>/...
2. Evolução/ Transformação	<ul style="list-style-type: none"> • evolução/evolutivo/mutação/transformação/transformador/transformativa/mudança/modificação/... (e suas variações) • formação de/em construção/desenvolvimento • envelhecer/envelhecimento/maturidade/maturação/amadurecimento/crescimento • neurótico • livrar-se de/desapegar-se • interromper • melhorar • tornar-se • passar por • credibilidade • autoconhecimento • desmatamento • levar alguém a • começar em/ter início em .. ir até ...
3. Sistema	<ul style="list-style-type: none"> • administrativo/capitalista/monetário/ • de monetização • democrático/de democracia/burocrático/autoritário/populista/ presidencial/governamental/ • municipal/comunista/republicando/... (FORMAS DE GOVERNO) • popular/público • colonização • normas/regras/códigos/leis/... • Abranger, conjunto de, sequência de

<p>4. Atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • atividade • marketing • busca/conquista {substantivo} • liderança • conduzir/condução/... • divulgar/divulgação/... • cálculo/acumular/somar/diminuir/ subtrair/multiplicar/dividir/... • criação/feitura/fabricação [de] • engarrafamento/preenchimento/colocação • leitura/escrita • limpar/limpeza • tarefa
<p>5. Julgamento (área jurídica – campo lexical)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • julgamento/justiça/juizado/juízo/ processualidade/ auditoria/ denúncia/ • judiciário/judicial/jurídico/judicatura/ jurisdicional/processual/ penal/ • juiz/juizado/advogado/promotor/ defensor público/ oficial de justiça/corte/magistrado/forense/... • fórum/tribunal/conselho de justiça/corregedoria/vara/ • vítima/acusado/réu/inocente/ litigante/testemunha/sentenciado/... • direito {processual/cível/penal/do trabalho/a recurso, fundamental, de defesa, ...} • coisa julgada/trânsito em julgado/ • perícia/litígio • cautelar, pronunciar • legal • audiência • intimação/interrogatório • defesa • prolação • sentença/veredito • interposição/condenação/absolvição/apelação • recurso • autos, atos do • despacho • acórdão/concordata • inventário • mérito • obter certidão

Fonte: Dicionários.

A partir desse levantamento, tem-se para o item lexical PROCESSO cinco sentidos, que podem ser assim representados:

PROCESSO <METODO>

PROCESSO <EVOLUÇÃO-TRANSFORMAÇÃO>

PROCESSO <SISTEMA>

PROCESSO <ATIVIDADE>

PROCESSO <JULGAMENTO>

Tal notação é especialmente relevante, pois permite que se façam distinções entre unidades ambíguas, por exemplo.

Desta forma, é possível partir para a construção da glosa-libras, que é a estrutura da sentença da língua alvo composta de subíndices que acompanham as unidades lexicais da interlíngua, que por sua vez se referem aos grandes blocos de significação que têm o objetivo de veicular o conteúdo de língua portuguesa para a representação em Libras. Tomando por base esse critério de anotação, as equivalências, agora relativas ao exemplo (2), assim se manifestam:

(2) A linguagem e os conceitos precisam ser construídos pelas crianças num constante processo de apropriação.

A linguagem₁ e₂ os conceitos₃ precisam₄ ser construídos₅ pelas crianças₆ num constante₇ *processo*_{8<atividade>} de apropriação₉.

CRIANÇAS₆ PRECISA₄ SEMPRE₇ TRABALHO-DESENVOLVER₈ APROPRIAR₉ DESENVOLVER-POUC@-POU@₅ LINGUAGEM₁ TAMBÉM₂ CONCEITO^VÁRI@S₃.

Esses subíndices para o nosso trabalho são imprescindíveis, na medida em que por meio deles fomos capazes de identificar e refletir sobre os cuidados que teríamos de ter com relação à montagem de léxicos paralelos entre Português e Libras, de uma forma geral e em particular no que concerne aos itens lexicais que se manifestam ambigualmente.

Sendo assim, podemos propor aqui uma representação interlingual para o processo tradutório entre Português e Libras, conforme se pode observar no quadro abaixo, em que a sentença do Português recebe um índice que tem um equivalente na interlíngua (mesma numeração).

Portanto, o exemplo (1) pode ser acrescido de índices que marcam os grandes blocos de significação: o “brinquedo”, com índice (1), corresponde na glosa-libras a BRINCAR^VARI@S1, que por sua vez, se corresponde com a representação “[o] Brinquedo ≡

BRINCAR^VÁRI@S” e assim por diante, de acordo com a Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Sentenças do português indexadas e suas correspondências na interlíngua

Português	Glosa-Libras (interlíngua)	Correspondências
O brinquedo ₁ desenvolve ₂ os processos ₃ <evolução, transformação> psicológicos da ₄ criança ₅ .	BRINCAR^VÁRI@ S ₁ DESENVOLVER ₂ TRANSFORMAÇÃO ₃ PSICOLÓGIC@ ₄ CRIANÇA ₅ .	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [o] Brinquedo ≡ BRINCAR^VÁRI@S ▪ Desenvolve (v. desenvolver – amplia, expande) ≡ DESENVOLVER ▪ [os] Processos (evolução, transformação) ≡ TRANSFORMAÇÃO ▪ Psicológicos [da] ≡ PSICOLÓGIC@ ▪ Criança ≡ CRIANÇA
A linguagem ₁ e ₂ os conceitos ₃ precisam ₄ ser construídos ₅ pelas crianças ₆ num constante ₇ processo ₈ <atividade> de apropriação ₉ .	CRIANÇAS ₆ PRECISA ₄ SEMPRE ₇ TRABALHO-DESENVOLVER ₈ APROPRIAR ₉ DESENVOLVER- POUC@-POUC@ ₅ LINGUAGEM ₁ TAMBÉM ₂ CONCEITO^VÁRI@S ₃ .	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [a] Linguagem ≡ LINGUAGEM ▪ E ≡ TAMBÉM ▪ [os] Conceitos ≡ CONCEITO^VÁRI@S ▪ Precisam (v. precisar – necessitar) ≡ PRECISA ▪ Ser construídos ≡ DESENVOLVER-POUC@-POUC@ ▪ [pelas] Crianças ≡ CRIANÇAS ▪ [Num] constante ≡ SEMPRE ▪ Processo (atividade) ≡ TRABALHO-DESENVOLVER ▪ [de] Apropriação ≡ APROPRIAR

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode ver na tabela, a frase do PB está indexada em blocos de significação; destaca-se a notação para *processo*, que distingue uma acepção advinda do dicionário. Temos portanto

processo (evolução, transformação) e *processo* (atividade). Cada um dos blocos de significado enumerados na coluna dos exemplos em PB correspondem ao mesmo número na coluna da interlíngua, como é o caso de “O brinquedo”₁ e BRINCAR^VÁRI@S₁, pois a representação da interlíngua está diretamente relacionada à expressão da unidade “brinquedo” em Libras, que engloba os sinais para “brincar” e “vários”, transmitindo a ideia de “vários brinquedos”. Vale também notar que a sintaxe da representação da interlíngua varia; ou seja, não se prende à sintaxe do PB (SVO, como é o caso da frase número 1), e, mesmo assim, a representação da interlíngua dá conta da veiculação do mesmo significado a partir da construção em Libras, algo como “Brincar com vários brinquedos desenvolve e transforma a psicologia da criança” (BRINCAR^VÁRI@S₁ DESENVOLVER₂ TRANSFORMAÇÃO₃ PSICOLÓGIC@₄ CRIANÇA₅). Para efeito de representação, as unidades continuam indexadas aos blocos de significação da sentença do Português. A terceira coluna mostra a que correspondem as unidades indexadas da interlíngua às unidades da Libras que possuem sinais que as representam, utilizando-se de expedientes como a sinonímia: na segunda sentença, temos a unidade “constante”, que para a Libras, corresponde ao sinal de “sempre” e seu significado.

A unidade ambígua PROCESSOS passa ainda por um refinamento de correspondências de significados; no exemplo número 1 os subíndices se conectam ao sentido de “evolução/transformação” e no número 2, a “trabalho/desenvolver”, na glosa-libras. Assim, o constructo da glosa garante a associação de significados apropriados aos veiculados na sentença do Português e elimina a ambiguidade na representação dessas sentenças.

No exemplo 2, “ser construídos” é representado na LI por DESENVOLVER-POUC@-POUC@, basicamente porque o verbo CONSTRUIR, em Libras, possui em sua realização visual-gestual uma indicação de um processo que ocorre paulatinamente, pois as mãos se deslocam uma sobre a outra, abertas, em sentido ascendente, numa comparação, por exemplo, com a imagem do “algo sendo construído aos poucos, tal qual a construção de um

muro de tijolos, que vão sendo assentados um por um, em sentido ascendente”. No caso, não se trata da construção de algo concreto, como um muro de tijolos, mas da construção de “linguagem e conceitos”, numa metáfora que acaba por veicular o sentido desejado, pois agrega o verbo “desenvolver” aos semas “pouco a pouco”, num esforço dos TILS em veicular o mesmo conteúdo semântico do Português, que nesse exemplo seria o sema de “continuidade de um processo ou atividade”.

Considerações Finais

Através dos exemplos mostrados e a forma pela qual a construção da LI é feita, ou seja, a partir de dados lexicográficos, o significado das sentenças do PB é preservado e transferido para a Libras. O trabalho de tratamento dos léxicos do PB e da Libras, conduzido como tal, provoca um resultado ímpar para o exame das possibilidades de construção de sistemas de tradução para ambas línguas: um corpus paralelo que indexa significados do Português aos das unidades lexicais da Libras. Pode-se perceber que tal procedimento de associar unidades do Português e da Libras acaba por explicitar mecanismos semânticos dos quais a Libras se beneficia para veicular as significações das sentenças de origem, conforme demonstrado nos exemplos acima, em que foram expostos fenômenos como a sinonímia, a metáfora, a adição de semas às unidades lexicais advindas de linguagem gestual e a própria correspondência de significados, além de como é possível lidar com a eliminação da ambiguidade através do uso de subíndices.

Portanto, o processo tradutório Português-Libras através do uso da LI permite que o resultado das traduções possa ser capturado e anotado de maneira eficiente, numa representação linear escrita e indexada que esclarece não apenas como o significado chega ao usuário da Libras, mas também como os TILS podem se beneficiar dos estudos em tal campo de estudo, com o trabalho de construção de um corpus paralelo entre as duas línguas. Assim, contribui-se para a descrição da Libras e o entendimento de sua estrutura nos mais diversos níveis, consolidando a língua dos surdos do Brasil

como objeto de pesquisa relevante nas mais diversas frentes dos estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

CROMACK, E.M.P.C. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004.

DORR, B.; HOVY, E.; LEVIN, L. Machine Translation: Interlingual Methods. In: BROWN, K. **Encyclopedia of Language & Linguistics**. 2.ed. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 383-394.

FARIA, R. L. A. **Domesticação e Estrangeirização nas Estratégias e Procedimentos Tradutórios de Tradutores Aprendizes**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SANDLER, W. An Overview of Sign Language Linguistics. In: BROWN, K. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. v. 11.2. ed. Oxford: Elsevier, 2005. p. 328-338

QUADROS, R.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VEALE, T. et al. The challenges of cross-modal translation: English to Sign Language Translation in the Zardoz System. **Machine Translation**, Dordrecht, v.13, n.1, p.81-106, 1998.

FRASEOPEDAGOGIA: UM PUNTO DE ENCONTRO ENTRE OS ESTUDOS DO LÉXICO E A LINGUÍSTICA APLICADA¹

Maria Cristina PARREIRA

Introdução

No contexto atual dos estudos do léxico no Brasil pode-se dizer que estamos nos especializando, buscando cada vez mais considerar aspectos que ainda necessitam de estudos e almejando que esses resultados recentes promovam uma aplicação para o ensino do léxico em diversos espaços e níveis. Para alcançar esse intento, faz-se necessário circular por outros caminhos, como é o caso das interfaces entre linhas de pesquisa diferentes e também entre áreas e domínios que possam dialogar.

Assim, este trabalho localiza-se na fronteira entre os estudos do léxico e a Linguística Aplicada, tendo como finalidade tratar da importância dos estudos nesse ponto de intersecção, visando trazer

¹ Apresentação de conferência na mesa-redonda 7 “O dicionário na sala de aula: indagações sobre lexicografia pedagógica”, durante o *I Congresso Internacional Estudos do Léxico e Suas Interfaces* e *III Jornada Diferentes Olhares sobre o Léxico* (Homenagem aos professores Maria Tereza Camargo Biderman e Sebastião Expedito Ignácio) e *II Encontro do Grupo de Pesquisa LINBRA – Línguas Indígenas Brasileiras*.

à tona questões sobre a linguagem coloquial e o ensino de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).

Acreditamos que o ensino de línguas (materna e estrangeiras) deve se adequar às necessidades da sociedade atual, que passa por grandes transformações, na qual as informações são veiculadas de forma imediata (às vezes simultânea) pelo uso popularizado e quase que hegemônico dos recursos da Internet.

Nesse espaço virtual, além da grande quantidade de informação que bombardeia o internauta, há também a inserção de unidades da língua coloquiais e conotativas, ou seja, de linguagem não-padrão. Essas unidades podem ser de diferentes tipos, simples (gírias, por exemplo) ou complexas (expressões idiomáticas, por exemplo).

Ora, o ensino de língua na escola teve por costume tratar apenas da língua-padrão, ensinando o aluno a utilizá-la, negando a existência de outras variantes ou a possibilidade de se comunicar bem nessas variantes. Contudo, acreditamos que nesse processo de ensino-aprendizagem, cabe ao docente “[...] facilitar aos alunos a aquisição da competência lexical e de habilitá-los a usar também as palavras ou expressões que revelam os sentimentos, as emoções e as sutilezas de pensamento [...]” (LABOV, 1975 apud XATARA, 2001, p.50), o que, no caso da língua estrangeira, é absolutamente necessário, pois o estudante precisa aprender na escola esses conhecimentos que vão além dos limites da língua-padrão.

É evidente que na educação regular é preciso ensinar a língua-padrão, mas isso pode ser feito de maneira a não rejeitar os desvios dos registros de língua, considerando que toda variedade tem seu valor e funciona na interação, ou seja, nenhuma variedade de língua é melhor do que outra.

As pesquisas multidisciplinares e interdisciplinares podem, portanto, contribuir de modo bastante eficaz, justamente porque o pesquisador faz inferências sobre seu objeto de pesquisa a partir das possíveis necessidades percebidas dentro de um contexto, com base nos referenciais teóricos que conhece e dos quais pode se beneficiar. O docente-pesquisador que tem essa visão ampla, por sua vez, pode contribuir mais ainda ao perceber “o problema / a pergunta

de pesquisa” durante o processo de ensino, na prática cotidiana, e, com uma perspectiva dedutiva, passa a fazer análises, testes, criar e transformar produtos, aplicando os resultados em sala de aula. Desse modo, a função social da pesquisa se concretiza.

Considerando então: a) que o ensino de linguagem coloquial faz-se necessário no contexto educacional atual, b) que é importante a contribuição do docente-pesquisador com base em conceitos teóricos e visando à aplicação prática, apresentamos aqui uma introdução aos conceitos teóricos norteadores para uma experiência de atuação pautada pedagogicamente, para alunos de língua francesa do nível superior, do segundo ano, com mais de 150 horas de aula, de uma universidade pública do Estado de São Paulo.

Conceitos na base da Fraseopedagogia

Explicitamos neste tópico alguns conceitos teóricos a fim de situar os domínios que estão na intersecção de nossas observações, a saber, sobre Fraseologia, Pedagogia, Linguística Aplicada, Estudos Lexicais e Fraseopedagogia.

Podemos definir fraseologia pelo menos de duas maneiras: a) como o conjunto de unidades linguísticas de tipo variado – as unidades fraseológicas (UFs), combinadas de forma mais ou menos fixa, culturalmente marcadas, com grau maior ou menor de metaforicidade ou idiomaticidade, detentoras do conhecimento de uma comunidade linguística; b) como subárea dos Estudos do Léxico, ciência voltada para a análise das unidades complexas da língua, entre elas as expressões idiomáticas (EIs), os provérbios e outras combinatórias, neste caso grafada com maiúscula.

Entendemos a Pedagogia, de forma ampla, como a ciência que agrega um conjunto de conhecimentos reflexivos sobre a educação e o ensino e, de forma estrita, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 60-61), reconhecemos a Pedagogia como:

[...] um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a Educação como um de seus temas.

Assim, a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos. Entendemos que a Educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim.

Vale ressaltar nessa definição a questão da “contribuição de outras ciências”, que é exatamente o que estamos defendendo aqui.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada, por sua vez, pode ser entendida, desde suas primeiras definições no Brasil, como ciência aplicada interdisciplinar que busca analisar as questões sobre o uso da linguagem não somente no contexto escolar (ALMEIDA FILHO, 1991), o que a distingue da Pedagogia.

Não vamos discutir aqui as questões da inserção da Fraseologia nos estudos linguísticos, dado que há abordagens bem distintas; consideraremos que se trata de um ramo da Lexicologia e que se desenvolveu em duas direções principais:

a) Ciência pura – estudo analítico das unidades fraseológicas (UFs) definindo-as, classificando-as, reunindo-as em obras fraseográficas de diferentes organizações e dimensões (pesquisas descritivas), possibilitando a descrição do arcabouço fraseológico de uma língua/cultura, sua classificação e registro em dicionários;

b) Ciência aplicada – estudos sobre o ensino-aprendizagem das UFs, elaboração de dicionários de cunho didático-pedagógico (por exemplo, pesquisas aplicadas), promovendo a descrição das relações sobre o uso em diferentes contextos e no ensino de LM e de LE.

Em decorrência disso e na intersecção entre os domínios dos Estudos do Léxico e da Linguística Aplicada, surge o termo “Fraseopedagogia”, que implica em um novo domínio que necessita de critérios próprios.

A primeira iniciativa para sua constituição é a definição do que é a Língua a ser ensinada, pois dependendo da concepção adota-

da, entendemos porque, por motivos inerentes ao contexto socioeducacional de tempos anteriores principalmente, a Fraseologia era sempre rotulada como imprópria para o ensino de língua. Nesse sentido, a contribuição dos *corpora* hoje em dia vem provar que a Língua é muito mais que o padrão a ser ensinado. Aprendemos muito sobre a própria constituição da língua quando pesquisamos as UFs de uma determinada época, por exemplo, ou mesmo verificamos que as unidades complexas são passíveis dos fenômenos semânticos da mesma forma que as unidades simples, como é o caso da sinonímia e da polissemia.

Confirma-se, então, diferença marcante se o docente-pesquisador tiver uma visão prescritiva ou descritiva da língua, se ele enxergar no ensino das UFs um meio para atingir outros conhecimentos mais abrangentes ou como fim em si mesmo, limitando-se à noção semântica. A nova perspectiva educacional faz repensar o papel do docente e o objeto de estudo a ser trabalhado.

Um conceito não tão novo: a lexicultura

Retomando os Estudos do Léxico, em se tratando de ensino-aprendizagem de UFs, não se pode deixar de lado o conceito de **lexicultura** (GALISSON, 1987), que passa a estar presente na literatura desde os anos 80, quando se começa a valorizar a língua enquanto objeto cultural, dinâmico e que depende do contexto sociocultural, de que o léxico é o reflexo.

Nesse sentido, parafraseamos Galisson (2000), que, ao tratar da importância da pragmática lexicultural no ensino, aponta duas “ambições estratégicas”: a) revalorizar a cultura do falante, recuperada nas palavras da comunicação cotidiana e sacrificada na escola; b) diminuir o distanciamento entre o coloquial e o culto, colocando-os em um *continuum*. Esse autor define **pragmática lexicultural** e **lexicultura** como:

A pragmática lexicultural é uma disciplina de intervenção que reivindica as mesmas escolhas epistemológicas e ideológicas que a didatologia. A lexicultura, seu objeto de estudo, é a cultura depositada nas e sob certas palavras, ditas culturais, as

quais convém recuperar, explicitar e interpretar.² (GALISSON, 2000, p. 52, tradução nossa, grifo do autor).

Esses elementos culturais podem ser denotados nas unidades simples e evidenciados nas complexas, como demonstramos por meio da comparação do exemplo “vaca / *vache*” em português e em francês, um zoônimo que foi tratado no artigo em Fonseca e Parreira (2014). Quando se usa o nome desse animal nos dois idiomas surgem referências coincidentes (o animal que fornece alimento, carne e leite no sentido denotativo e no sentido conotativo a mulher libertina, por exemplo), mas também podem surgir outras imagens distintas.

Ilustraremos um caso na sequência, usando como método de comparação a *Web* como *corpus*, por a considerarmos um *corpus* abrangente e livre, com conteúdo que mais se aproxima da oralidade e de uso irrestrito, acessível a todos, onde podemos fazer uma busca por frequência de uso das UFs, como na busca que realizamos, com eixo semântico de referência ao peso excessivo da mulher:

Tabela 1 – Comparação de expressões em português e francês referentes ao peso excessivo da mulher

EI em Português	Ocorrências em 30/08/2014	EI em Francês	Ocorrências em 30/08/2014
“gorda como uma baleia”	262	<i>grosse comme une baleine</i>	47.600
“gorda como um elefante”	86	<i>grosse comme un éléphant</i>	839
“gorda como uma vaca”	1800	<i>grosse comme une vache</i>	5.690

Fonte: Elaboração própria.

² «La pragmatique lexiculturelle est une discipline d'intervention qui se réclame des mêmes choix épistémologiques et idéologiques que la didactologie. La lexiculture, son objet d'étude, est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitar et d'interpréter».

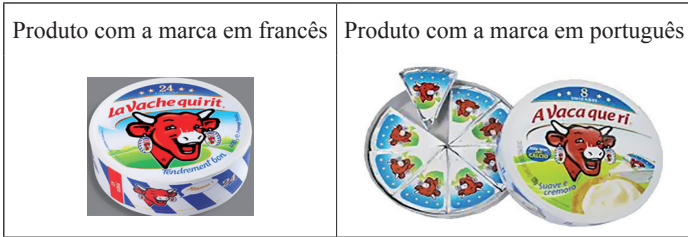
Esses resultados mostram que não basta ter uma tradução entre os dois idiomas e ensiná-la sem uma verificação mais aprofundada. Considerando que há menos páginas em português, por isso a discrepância dos resultados, vamos nos ater à comparação vertical das EIs, visando classificar apenas a ordem dos animais mais utilizados para o referido sentido. Em português: 1) “vaca”; 2) “baleia” e 3) “elefante”, enquanto em francês: 1) *baleine*; 2) *vache* e 3) *éléphant*. Mesmo que exista um equivalente com o mesmo zoônimo, a discrepância nesses números quando incluímos outras possibilidades deve ter alguma razão, como ocorre no caso do uso das expressões comparativas para coisas não-animadas em língua francesa, como em “*une évidence grosse comme...*”, e não somente para a mulher, que entram na soma das ocorrências e não estão no mesmo eixo semântico. Não usamos em português uma evidência gorda/grande como uma vaca/baleia/elefante.

Por outro lado, ao tratar de outros sentidos com o referido zoônimo, nós não utilizamos cor de “rabo-de-vaca – *queue de vache*”, uma cor avermelhada com tom diferente nas pontas (ruço). Também não nomeamos com esse vocábulo um nó – *queue de vache* = “nó de Azelha”. Não falamos que “chove como uma vaca (que está urinando/mijando)” quando está chovendo muito forte (*Il pleut comme une vache (qui pisse)*).

Devido a essas constatações podemos entender que não basta saber que “vaca = *vache*”, mas que há outras questões relativas a essas unidades que devem ser analisadas e que é sobretudo na conotação que há uma infinidade de divergências entre as línguas, pois são parte de uma determinada comunidade linguística, incorporando todos seus aspectos socioculturais e pragmáticos.

Dados esses aspectos, é muito importante que o docente acompanhe as mudanças nas sociedades. Às vezes o que afirmamos num determinado momento não pode ser confirmado em outro. Nós dissemos em texto anterior que a frase “*J’ai acheté deux vaches qui rit.*” deveria ser traduzida por “Comprei dois polenginhos.”, contudo, atualmente a marca do produto já pode ser encontrada no Brasil, como se pode verificar nas imagens abaixo:

Figura 1 – Imagem de queijos da marca “*La vache qui rit*”



Fonte: Imagens buscadas no *Google*.

Evidencia-se que as mudanças na sociedade são rápidas e que a língua as acompanha, sendo que, como os dicionários e métodos de ensino nem sempre têm conseguido alcançar a mesma dinâmica, conclui-se então que por um lado é preciso que essa lacuna seja preenchida pelo conhecimento do docente, durante sua atuação na sala de aula e, por outro lado, que o linguista (teórico e/ou aplicado), o lexicólogo ou o fraseólogo, estejam em constante estudo dessas unidades e que o lexicógrafo e/ou fraseógrafo elaborem obras que reflitam melhor essas questões.

Experiência pedagógica

Partindo dos ensinamentos em todos os domínios aqui tratados, por meio de estudos constantes, produção de textos teóricos na área do léxico e de obras práticas, apresentamos neste tópico uma experiência pedagógica que vem dando bons resultados em nossa atuação docente na graduação de um curso de Letras com habilitação de Tradutor de uma universidade pública do estado de São Paulo, para alunos de Língua Francesa, de nível iniciante a intermediário [*faux-débutants (A1-A2)*], com mais de 150 horas de aula, tomando como base o livro *Xeretando a Linguagem: Francês* (ZAVAGLIA; XATARA; PARREIRA, 2010), porque participamos enquanto pesquisadora-autora em sua elaboração, com o objetivo de trazer de forma propositada para a sala de aula essa linguagem rica das UFs.

Com o objetivo de apresentar essas UFs e de estimular a inclusão delas no vocabulário dos alunos, usamos o seguinte procedimento: inicialmente, são escolhidas de três a quatro expressões idiomáticas opacas e transparentes e são distribuídas por grupos de três alunos que terão a tarefa de incluir algumas delas numa dramatização de um diálogo em que contextualizem essas expressões. A tarefa é realizada em casa, os alunos são instruídos a pesquisarem também em dicionários bilíngues e monolíngues, gerais e em outros específicos de fraseologismos, bem como verificar na Internet, por meio do buscador *Google*, seu uso comum, como demonstramos acima. Eles deveriam ler pelo menos duas páginas para formarem uma imagem do uso dessas UFs. Ilustramos a atividade com algumas produções de alunos matriculados no segundo ano de Língua Francesa do curso de Letras com habilitação em Tradutor em 2012, sendo que, nesses diálogos, destacamos as unidades trabalhadas, reunindo primeiramente as expressões idiomáticas e depois os provérbios, que vêm grafados em negrito:

**Produção 1 – Língua Francesa 2 – Turma 2012 /
Alunas AF e DS – Expressões Idiomáticas³**

Partie 1

- *Salut ma chère, ça va ?*
- *Je vais très bien, et toi ?*
- *Je vais bien aussi, mais et ta soeur ? Elle va mieux ?*
- *Ah ma soeur, je suis fatiguée de **m'accrocher au cocotier**, elle ne change pas, je parle toujours que manger beaucoup n'est pas bon pour la santé... et hier elle a mangé trop de nourritures grasses, elle ne m'a pas écouté, aujourd'hui elle n'arrête pas **d'aller où le roi ne va qu'à pied**.*
- *Hum... la pauvre!*

³ Essas produções passaram por uma correção da grafia e dos elementos gramaticais que estavam bastante inadequados, porém foram mantidas as estruturas das frases a fim de preservar o trabalho dos alunos, que era sempre apresentado oralmente.

Partie 2

- *Whaou, ce sac est très joli.*
- *Oui, je suis d'accord mais c'est très cher, je n'ai pas l'**assiette au beurre**.*
- *Alors, je crois que tu dois demander à ton petit-ami.*
- *Oui, c'est une idée très bonne. Je vais faire ça!*

**Produção 2 – Língua Francesa 2 – Turma 2012 /
Alunos BC e PG – Expressões Idiomáticas**

Partie 1

- *Salut P. !*
- *Salut B. ! Ça va bien ?*
- *Oui, et toi, ça va ?*
- *Oui, moi aussi! Uh lala! Tes nouvelles chaussures sont très belles, non ?*
- *Oui, elles sont belles! Je les ai achetées à **vil prix** !*
- *C'est vrai ?! Ça c'est bon!*
- *Bien sûr!*

Partie 2

- *Bonjour P. !*
- *P: ...*
- *J'ai dit: BONJOUR P. !*
- *P: ...*
- *Quoi ?! Tu ne vas pas parler avec moi?! Je ne veux pas **aboyer à la lune**!*
- *P: Pas du tout, je ne vais pas parler avec toi, parce que si je parle, tu vas **m'accueillir comme un chien dans un jeu de quilles** !*

**Produção 3 – Língua Francesa 2 – Turma 2012 /
Alunos MS e BA – Expressões Idiomáticas**

- *Salut, comment ça va ?*
- *Ah, ça va, mais au travail les choses ne sont pas bien.*

- *Des Problèmes avec Alice encore une fois ?*
- *Oui, elle a vu le directeur **entre chien e loup** avec une femme et a pensé que c'était moi. Alors, elle **m'a enguélé comme du poisson pourri** devant tout le monde. Maintenant je suis **entre l'arbre et l'écorce** parce que personne ne me croit.*
- *Quelle situation désagréable.*
- *Oui...*

**Produção 4 – Língua Francesa 2 – Turma
2012 / Alunas BB e BA - provérbios**

- *Salut, Sylvie! Ça va ? Tu vas commencer le cours d'informatique avec nous ?*
- *Oui, bien sûr! **On apprend à tout âge**, ma chère!*
- *Oui! C'est vrai! Je suis d'accord avec toi*
- *Et toi, Sarah ? As-tu déjà conclu ton master ?*
- *Alors, Sylvie...**Rome n'a pas été fait en un jour!** J'ai besoin de temps pour le finir. C'est vraiment difficile ça!*
- *Ah, je comprends! Alors, qu'est-ce que tu penses d'aller à la boulangerie ? Ils ont de très délicieux croissants!*
- *Magnifique! D'ailleurs **ventre affamé n'a point d'oreilles!***
- *Eh oui... tu as raison!*
- *Ah, dis-moi! Comment vas ton fiancé ?*
- *Bon...malheureusement, il y a 6 mois, nous avons rompu et sommes devenus amis!*
- *Ah, je suis désolée!*
- *Tu sais...**Le jours se suivent et ne se ressemblent pas!** Alors... j'ai déjà dépassé ça!*
- *Tu as bien fait, ma chère!*

**Produção 5 – Língua Francesa 2 – Turma
2012 / Alunos MS e PG - Provérbios**

- *Salut M. !*
- *Bonjour P. !*
- *Alors, tu as fait ce que je t'ai demandé ?*

- *Eh bien, je n'ai pas eu le temps pour tout faire.*
- *Mais tu devais le faire!*
- *Ah mon vieux, l'intention vaut le fait.*
- ***L'enfer est pavé de bonnes intentions.***
- *Je suis désolée, une fois n'est pas coutume.*
- *C'est bon, mais fais attention parce qu'un de perdu, dix de retrouvés.*

Notamos que as produções resultantes das leituras e pesquisas deixavam os alunos muito mais à vontade para uma comunicação mais fiel do que gostariam de transmitir. Isso não era possível antes de aprenderem um caminho, um método de trabalho. O resultado foi um estímulo maior que os levava a ousarem buscar sozinhos outras UFs e mesmo unidades lexicais simples (palavrões e gírias, por exemplo) nos dicionários e no livro, mas também aguçava seus sentidos a perceberem e identificarem melhor as UFs em discursos escritos e orais.

Trata-se de uma atividade simples, mas com benefícios evidentes, podendo inclusive auxiliar na aquisição de EIs transparentes, que, embora não apresentem dificuldade na incorporação na linguagem do aluno, dificilmente são usadas porque o aluno acredita que nas LEs tudo deve ser muito diferente e não procura fazer hipóteses sobre o uso dessas expressões. Quando há a confirmação da hipótese no caso das EIs transparentes, o aprendizado acontece natural e imediatamente. De acordo com Celotti (2002, p. 456-457, tradução nossa), existe uma

[...] essência cultural que é inerente às línguas: a própria visão do mundo de cada língua, que se manifesta até mesmo por um recorte das palavras, surge no próprio instante da escolha dos equivalentes. O contato dos dois universos evidencia a especificidade cultural de cada um deles⁴.

⁴ «[...] essence culturelle inhérente aux langues : la propre vision du monde de chaque langue qui se manifeste par un propre découpage des mots surgit au moment même du choix des équivalents. Le contact des deux univers met en pleine lumière la spécificité culturelle de chacun».

O interesse dessas UFs, além do fato de estarem relacionadas com a cultura (evocando o conceito de lexicultura incluído acima) também reside na contribuição para que sejam atendidos os preceitos pedagógicos, uma vez que seu ensino desperta o interesse dos alunos por seu caráter lúdico e aproxima os educandos do sistema escolar, trazendo sua fala cotidiana para o centro das atenções, buscando também pautar e demonstrar que seu uso fora de contexto não é adequado. Sob essa perspectiva, quando se envereda pelo campo do ensino das UFs, é importante contar com as contribuições dos estudos da Fraseopedagogia, a fim de obter dados sobre o uso e para o planejamento, concepção e produção de bancos de dados léxicos e de dicionários fraseológicos.

Esta discussão privilegiou aprendizes de Língua Estrangeira, mas a partir dela podemos criar novos métodos e estratégias para aprendizes de Língua Materna. Deve haver uma diferença de abordagem, evidentemente, pois: a) o falante nativo já possui uma bagagem cultural com relação à fraseologia de sua língua, mesmo que, muitas vezes, não tenha discernimento para o uso adequado dessas unidades, considerando as questões sociopragmáticas; b) o aprendiz de língua estrangeira não compartilha dessa bagagem cultural e muitas unidades fraseológicas são opacas para ele, sendo necessário apre(e)ndê-las, assim como conhecer uma tradução também fraseológica dessas unidades.

Quanto à questão da correção, devemos repensá-la em dois sentidos pelo menos: a) na língua materna, evitando o hábito de corrigir os “erros” da oralidade, que impõe as substituições pelos elementos da língua escrita, eliminando assim o uso das expressões idiomáticas, por exemplo, e conseqüentemente podando a expressividade da língua oral; b) evitando o excesso de correções dos “erros” durante o processo de aprendizagem e permitindo que os alunos usem todo tipo de expressividade comum em sua língua materna também na língua estrangeira.

Uma nova perspectiva educacional faz repensar o papel do docente com relação a esse objeto de estudo e também as crenças deste profissional e de seus alunos com relação ao ensino-aprendizagem de uma língua.

Considerações finais

A partir dos anos 80, juntamente com o aumento de estudos sobre o léxico, evidencia-se uma maior preocupação com as unidades fraseológicas e, por conseguinte, observa-se a necessidade de buscar, analisar, classificar, traduzir, reunir, registrar essas UFs para preservar o acervo cultural dos idiomas e para ensiná-las principalmente no contexto de LE, mas também de LM.

Cria-se, por conseguinte, uma relação de reciprocidade: a necessidade de ensinar provoca a necessidade de pesquisar e o resultado das pesquisas contribui para melhorar/facilitar o ensino. O aluno não é mais apenas um ser que recebe conteúdos, mas alguém que age sobre sua própria aprendizagem, fazendo pesquisas para comparar e fixar os novos conhecimentos.

Considerando que o ensino de linguagem coloquial faz-se necessário no contexto educacional atual e que é importante a contribuição do docente-pesquisador, pautado em seus conhecimentos teóricos e objetivando uma aplicação para melhorar sua prática, apresentamos aqui alguns conceitos teóricos que tinham o intento de serem inspiradores para uma experiência de atuação mais eficaz. O caso apresentado de experiência pedagógica com fraseologismos para alunos de Língua Francesa do nível superior de uma universidade pública do Estado de São Paulo certamente poderá ser adaptado também para outros níveis de ensino e para outras línguas.

Sabemos que há muitas dificuldades e desafios para pôr em prática essas atividades, talvez a formação dos docentes seja a mais presente, mas há também a falta de material didático adequado, que tenha conteúdos que tratem explicitamente das UFs e também de obras de referência – dicionários realizados por especialistas na área, com definição coerente das unidades e inclusão de verbetes com a preocupação pedagógica, não apenas com a finalidade de coletar UFs.

Outro desafio é a seleção das UFs a serem incluídas no ensino, observamos ainda uma ausência de *corpora* de língua falada extensos o suficiente para estabelecer a frequência de uso das UFs, a fim

de melhor conhecê-las, estudá-las e analisá-las; também para usá-las como abonação em obras lexicográficas gerais (mono e bilíngues) e para definir como seriam inseridas em obras especiais para ensino, com diferentes classificações em níveis de dificuldade, por exemplo. É preciso considerar ainda os resultados das investigações que indicam onde, como, quem e quando se usam as UFs e esses resultados, incluindo também a frequência de uso, devem servir de respaldo para a produção de material didático-pedagógico para o ensino de língua – tanto de LM quanto de LE.

Os modernos estudos fraseológicos contribuem para o ensino, principalmente ao aproximar os conhecimentos do aprendiz falante de LM e do aprendiz de LE aos de tradição da língua em questão, por meio da inclusão das UFs nos novos dicionários gerais de língua e da publicação de dicionários especiais, produtos de pesquisas descritivas e aplicadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender a Linguística Aplicada. **Letras**: Linguística Aplicada, Santa Maria, n. 2, p. 4-10, 1991. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/11407/6882>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

CELOTTI, N. La culture dans les dictionnaires bilingues: où, comment, laquelle? **Études de linguistique appliquée**, Paris, v.4, n. 128, p. 455-466, 2002.

FONSECA, H. C.; PARREIRA, M. C. Fraseologismos zoônimos do francês-português: da pesquisa ao ensino. In: SILVA, S. (Org.). **Fraseologia & Cia**: entabulando diálogos reflexivos. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.123-140.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v.14, n.17, p.55-78, jul. 2011. Disponível em: <<http://intranet.uemg.br/>

comunicacao/arquivos/PubLocal172P20120525074609.pdf>.
Acesso em: 7 ago. 2016.

GALISSON, R. La pragmatique lexiculturelle pour acceder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. **Mélanges CRAPEL**, Nancy, France, n. 25, 2000. Disponível em: <<http://www.atilf.fr/spip.php?article3471>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

GALISSON, R. Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 67, p. 109-151, 1987.

XATARA, C. M. O Ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 49-59, jan./jun. 2001.

ZAVAGLIA, A.; XATARA, C. M.; SILVA, M. C. P. da. **Xeretando a Linguagem em Francês**. Barueri: Disal, 2010.

LA COMPETENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Sara González BERRIO

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX y primeros años del siglo XXI hemos sufrido profundos cambios sociales, políticos y económicos que han repercutido notablemente en la educación. En concreto, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras surgió el llamado *enfoque comunicativo*. Con él, el objetivo en las clases de Español como Lengua Extranjera (en lo sucesivo, ELE) dejó de ser la adquisición de conocimiento lingüístico *per se* y pasó a ser la comunicación y negociación de significados en situaciones comunicativas concretas.

Además, la internacionalización de la economía y la creación de nuevas alianzas geopolíticas, como el MERCOSUR, ha generado la necesidad de dominar varios idiomas para acceder a la información, promover el intercambio de conocimientos y establecer relaciones comerciales. Todo ello contribuye a que, paulatinamente, el español vaya conquistando espacio como lengua instrumental en un mercado laboral cualificado. Como resultado, ha aumentado la demanda de enseñanza de español y, con ella, la exigencia de

calidad y eficacia al adaptarse a las necesidades reales de la comunicación profesional. De hecho, la enseñanza-aprendizaje de idiomas, centrada en las necesidades del mercado laboral y profesional, originó el movimiento denominado **enseñanza y aprendizaje de lenguas con fines específicos** (AGUIRRE BELTRÁN, 2004).

Dicho concepto surgió en los años sesenta relacionado con la enseñanza de la lengua inglesa y recibió el nombre de *English for Specific Purposes (ESP)*. Para el desarrollo de dicha tendencia se tuvieron en cuenta algunos aspectos clave. Por un lado, se abandonó la idea de que aprender una lengua consiste en memorizar un conjunto determinado de reglas gramaticales. Además, por otro lado, se prestó especial atención al género discursivo y a las diferencias que existen entre la lengua oral y escrita en diversos contextos comunicativos. De este modo, se diseñaron cursos específicos programados a partir de las características de uso de la lengua en distintas situaciones (AGUIRRE BELTRÁN, 2004).

En el caso del español, podemos decir que, a partir de los años ochenta, aumentó considerablemente la demanda de enseñanza-aprendizaje con fines específicos. Dicho auge se vio acompañado por iniciativas de instituciones académicas y editoriales para satisfacer tal demanda. No obstante, no fue hasta la década de los noventa cuando se produjo un incremento de publicaciones especializadas en este campo (AGUIRRE BELTRÁN, 2004).

A continuación, pasamos a abordar brevemente cuáles son las características de los cursos de español con fines específicos y qué tipo de unidades léxicas debemos incorporar en dichos programas. Asimismo, reflexionaremos acerca de la competencia léxico-semántica y el proceso de adquisición del léxico. Por último, ofreceremos una propuesta didáctica, adaptada del modelo de Gómez Molina (2005), para desarrollar los contenidos léxicos en las lenguas de especialidad.

Características de los cursos de español con fines específicos

El español con fines específicos, al estar condicionado por situaciones de comunicación, se considera una variedad diafásica del

sistema lingüístico. En este sentido, estamos de acuerdo con Lerat (1997, p. 18) al considerar que “se trata del uso de la lengua para exponer técnicamente los conocimientos especializados”. Por ello, dicho lenguaje consta de unas características propias. Entre ellas, destaca el uso de lenguajes simbólicos (matemáticos, químicos, etc.), una terminología amplia y precisa, la búsqueda de objetividad, eficacia comunicativa e impersonalidad y, además, la preferencia por el discurso escrito.

Esta variedad de la lengua se caracteriza también por desarrollarse en contextos internacionales. De ahí que se deban conocer los usos y las costumbres culturales de los países en los que se va a producir la comunicación profesional. En este sentido, nuestra labor, como profesores de ELE con fines específicos, consistirá en proporcionar a nuestros alumnos las pautas de comportamiento adecuadas a cada situación (reuniones de trabajo, entrevistas, negociaciones...). De esta forma, serán capaces de generar un ambiente adecuado en el que llevar a cabo sus distintas tareas empresariales.

Para lograr el objetivo precedente, la *pragmática* desempeñará un papel primordial. En palabras de Escandell Vidal (1996, p. 15-16), la pragmática estudia “[...] los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario”. Por tanto, tener en cuenta el componente pragmático supondrá abordar la lengua tomando siempre en consideración su uso en situaciones comunicativas concretas. Así, por ejemplo, conceptos culturales como la cortesía o la ironía adquirirán especial relevancia, pues responden a convenciones sociales propias de cada comunidad de hablantes y a contextos profesionales específicos.

Otra de las grandes aportaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de ELE para fines específicos se la debemos al **análisis del discurso**. De hecho, la tipología textual de la comunicación profesional es muy amplia y su clasificación está basada en el **género**. Este concepto se aplica tanto a los textos escritos (cartas comerciales, informes, resumen...) como a los orales (discurso,

presentación comercial, conferencia...). Por ello, se ha convertido en uno de los aspectos fundamentales al establecer la programación de un curso de lengua para la comunicación profesional. De hecho, tal y como apunta Aguirre Beltrán (2004, p. 1119), “enseñar un tipo de discurso determinado es lo que hace que la enseñanza sea especializada”.

En el diseño de un curso de las características definidas con anterioridad el análisis de necesidades previo resulta decisivo. Como ya se ha mencionado, el objetivo de estos cursos consiste en proporcionar a los alumnos la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse adecuada y correctamente en los diferentes contextos profesionales que se puedan presentar a lo largo de su actividad. Esto implica diseñar un curso específico, basado en la comunicación, a partir de un análisis de necesidades en el que se recoja información acerca de qué esperan aprender los alumnos del grupo meta, para qué y cuáles son *a priori* sus dificultades.

En definitiva, la organización y programación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de español para la comunicación profesional debe fundamentarse en el análisis de los requisitos que planteen las situaciones de comunicación en las que los aprendices de la lengua tendrán que desenvolverse. Fundamentalmente, el lugar donde va a tener lugar la interacción entre los interlocutores, la relación entre ellos y el tema del que van a tratar.

Delimitación de conceptos: palabras, unidades léxicas y tecnolectos

Como profesores de una lengua extranjera, debemos considerar que nuestros alumnos siempre van a tener una lengua materna (en lo sucesivo, LM) de referencia. Por lo tanto, ya cuentan con un **lexicón** estructurado a través de **redes** en su LM. En palabras de Gómez Molina (2004a, p. 494), “el lexicón es el conjunto de unidades léxicas que un hablante es capaz de conocer y/o utilizar en mensajes orales y escritos”. En la mente, dicho conglomerado está estructurado en redes que conectan unas unidades léxicas con

otras, formando un mapa conceptual organizado en categorías jerárquicas de diferentes niveles de abstracción.

Entre sus características, cabe destacar que dicha organización conceptual se basa en un sistema asociativo, fluido y dinámico. No obstante, el número de asociaciones varía y es importante hacer hincapié en que algunas asociaciones se establecen por convenciones lingüísticas y otras son personales (GÓMEZ MOLINA, 2005). Por ejemplo, la palabra “Navidad” la podemos asociar a “regalos”, “familia”, “nieve” o, por el contrario, a “playa”, “camping” y “amigos”, dependiendo de nuestra experiencia personal. En cambio, las convenciones lingüísticas nos permiten saber que la preposición subordinada del verbo “participar” es “en” y que “color” es una palabra masculina.

Como hablantes nativos de una lengua, por tanto, al conocer una unidad léxica determinada, conocemos una serie de características sobre la misma. A saber: denotación y referencia; sonido y grafía; estructuras sintácticas en las que aparece; peculiaridades morfológicas; posibles sinónimos y antónimos; combinaciones sintagmáticas; registro y género textual de preferencia; contenido cultural; usos metafóricos; frecuencia de uso y pertenencia a expresiones institucionalizadas (HIGUERAS, 2009). Así, por ejemplo, sabemos que la palabra “currar” es un verbo que significa “trabajar”, pero se emplea en contextos informales y, generalmente, en España. En la variedad rioplatense, un posible sinónimo sería “laburar”. Además, sabemos que dicho verbo da lugar al correspondiente sustantivo “curro”, también empleada en registros coloquiales, y que un antónimo podría ser “estar en el paro”.

Dicha experiencia con el léxico, intrínseca a todos los hablantes nativos, favorecerá la organización de las unidades léxicas en una segunda lengua. Por lo tanto, como profesores de ELE, debemos “potenciar esta estrategia de aprendizaje, mediante ejercicios que enseñen no sólo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y [adecuadamente]” (HIGUERAS, 1996, p. 111).

Llegados a este punto, conviene aclarar qué entendemos por **unidad léxica** y **palabra**. En primer lugar, respecto a la definición

del primer concepto, estamos de acuerdo con Higuera (1996, p. 112) en que “la unidad léxica engloba palabras, frases hechas, combinaciones sintagmáticas y expresiones institucionalizadas”. En segundo lugar, compartimos con Gómez Molina (2005, p. 89) la clasificación de las palabras en “palabras simples – sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios–, [palabras] compuestas por diversos por diversos procedimientos y [palabras] abreviadas”. De ahí que sea conveniente emplear **unidad léxica**, pues es un concepto más amplio y engloba aspectos que también deben ser abordados en clase.

Ahora bien, al hablar de lenguas de especialidad, las unidades léxicas adquieren la nomenclatura de **tecnolectos**. Asimismo, compartimos con Cabré (1993) que el conjunto de tecnolectos propios de las lenguas de especialidad forman la **terminología** propia de una determinada rama de conocimiento especializado. Estos pueden dividirse en tres subgrupos (ALCARAZ, 2000, p. 42-44):

- El vocabulario técnico, también denominado “términos”, cuyos significados están definidos de forma unívoca dentro de una teoría. Este léxico técnico es el que menos dificultades presenta a los estudiantes de lenguas de especialidad por varias razones: monosemia y precisión, su carácter medular y la fácil homologación de una lengua a otra [Ej: *lanzar una OPA*].
- El vocabulario semitécnico, formado por unidades léxicas de la lengua común que han adquirido uno o varios significados nuevos dentro de un campo del conocimiento [...] [Ej: *domiciliar la nómina*].
- El vocabulario general de uso frecuente en una especialidad es el más abundante. Se trata de aquellos vocablos que conservan su significado primitivo, pero manifiestan una elevada frecuencia de uso en cualquier texto de especialidad [Ej: *reunión, rentabilizar*].

A continuación, detallamos la tipología de **tecnolectos** que deberemos incluir en las clases de español con fines específicos, teniendo en cuenta que todos ellos pueden pertenecer a los gru-

pos descritos anteriormente de acuerdo con los distintos niveles de especialidad. Para ello, nos basamos en las clasificaciones de Higuera (1996) y Gómez Molina (2005), si bien nos hemos permitido la licencia de adaptarla a las lenguas de especialidad.

En primer lugar, cabe destacar que distinguimos entre aquellos tecnolectos formados por una única palabra o por más de una. Entre los primeros, encontramos las palabras simples, las compuestas y las comprimidas. Entendemos por palabras simples los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Las compuestas, según Gómez Molina (2005, p. 89), son “[...] una combinación estable de lexemas que pueden considerarse como palabras individuales en el sentido de que funcionan dentro de la oración como miembros de una categoría gramatical específica”. En cuanto a las palabras comprimidas, defendemos que esta agrupación engloba tanto abreviaturas y siglas como acrónimos. Por último, a pesar de no incluir en nuestra clasificación los elementos gramaticales (artículos, preposiciones, etc.) por no considerarlos tecnolectos, consideramos que son fundamentales en la organización del discurso y siempre deberemos tenerlos en cuenta al abordar el léxico en las clases de ELE.

En segundo lugar, en lo que respecta a los tecnolectos compuestos por más de una palabra, conviene destacar esencialmente tres tipos: las frases hechas, las combinaciones sintagmáticas y las expresiones institucionalizadas. Las frases hechas son aquellas expresiones cuyo significado no equivale a la suma de los significados de cada palabra. En cambio, el sentido de las combinaciones sintagmáticas sí refleja la suma de los significados de cada palabra. Lo que las caracteriza, en este caso, es su frecuencia de aparición conjuntamente. Por otra parte, las expresiones institucionalizadas son aquellas frases estereotipadas que resultan adecuadas a determinados contextos.

A continuación, presentamos un cuadro que recoge nuestra propuesta de clasificación para los tecnolectos de manera resumida y ejemplificada:

Cuadro 1 – Propuesta de clasificación para los tecnolectos

Una palabra	Simples	Ej: inversión, rentabilizar, bien...
	Compuestas	Ej: picapleitos...
	Comprimidas	Ej: memo, NIF, OPA, láser, radar...
Más de una palabra	Frases hechas	Ej: tirar la toalla, meter la pata...
	Combinaciones sintagmáticas	Ej: convocar + reunión
	Expresiones institucionalizadas	Ej: encantada de conocerle, un momento por favor...

Fuente: Elaboración propia.

Las ventajas de trabajar en nuestras clases con unidades léxicas son numerosas. Por un lado, fomentamos las estrategias de aprendizaje de los alumnos, pues facilitamos la continua reorganización del lexicon mental y, al mismo tiempo, simplificamos el proceso de recuperación del léxico aprendido. Además, por otro lado, les permitimos conocer el alcance de cada palabra y los contextos en los que se emplea cada una de ellas. Por lo tanto, aumenta su eficacia comunicativa y su capacidad deductiva al tener que interpretar el significado del léxico desconocido. Igualmente, en lenguas próximas, como el español y el portugués, se reduce significativamente el elevado número de interferencias de la LM en las combinaciones sintagmáticas (participar de*, asistir* una película...).

Como ya se ha señalado, el análisis de necesidades previo va a resultar decisivo en el diseño de cualquier curso de español para fines específicos. Además, dicho procedimiento nos ayudará a seleccionar las unidades léxicas a ser trabajadas, pues se deberá favorecer en todo momento el aprendizaje significativo, funcional y autónomo. Para ello, deberemos delimitar el número de unidades léxicas elaborando una planificación léxica flexible tanto en la selección como en la gradación de contenidos. Concretamente, para este tipo de cursos, existen varias opciones tal y como defiende Gómez Molina (2004b):

- Seleccionar unidades léxicas clave a partir de campos semánticos relacionados con el área de especialidad. De esta forma, se tendrán en cuenta las necesidades de los aprendices al desenvolverse en tareas comunicativas propias de la lengua y cultura de especialidad.
- Seleccionar textos auténticos relevantes en el área de especialidad. En este caso, se trabajarán las unidades léxicas más frecuentes en dicho tipo de textos y se podrán agrupar de acuerdo con el tipo de género al que pertenezca.
- Presentar el vocabulario a medida que las tareas comunicativas lo requieran, sin una planificación previa. Este criterio de selección facilita la incorporación de léxico pasivo al lexicón mental, pero dificulta la consolidación de las unidades léxicas, debido a la escasez de apariciones.

La competencia léxico-semántica y el proceso de adquisición del léxico

El **Marco común europeo para las lenguas** (en lo sucesivo, MCER) establece que la subcompetencia léxica forma parte de la competencia lingüística, al igual que las subcompetencias gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. De hecho, la define como “el conocimiento del vocabulario en una lengua y la capacidad para utilizarlo” (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p. 108).

Según Gómez Molina (2004a, p. 491), la competencia léxico-semántica

[...] no sólo se refiere a los conocimientos y destrezas (formación de palabras, relaciones semánticas, valores etc.), sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad).

Por lo tanto, dicha competencia, además de referirse a las unidades léxicas ya adquiridas, hace hincapié en el proceso de adquisición y dominio del léxico por parte de los aprendices. De ahí

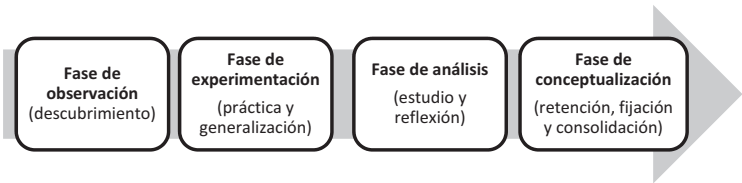
que resulte necesario explicar en qué consiste exactamente dicho proceso.

Desde el punto de vista cognitivo, la adquisición de una determinada unidad léxica pasa por una serie de etapas, entre las que destacan las siguientes (GÓMEZ MOLINA, 2004 *apud* BARALO, 2005, p. 8):

- Identificación de la forma léxica en el *continuum* fónico o gráfico.
- Comprensión/interpretación del significado (intensión) del lexema.
- Utilización de la palabra o la expresión de forma significativa, esto es, para resolver alguna necesidad comunicativa y no como simple ejercicio memorístico.
- Retención (memoria a corto plazo)
- Fijación (memoria a largo plazo)
- Reutilización, mediante una tipología variada de actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo.

En resumen, basándonos en la propuesta de Gómez Molina (2005), hemos elaborado el siguiente gráfico para esclarecer el proceso de adquisición de una determinada unidad léxica:

Gráfico 1 – Proceso de adquisición del léxico



Fuente: Elaboración propia.

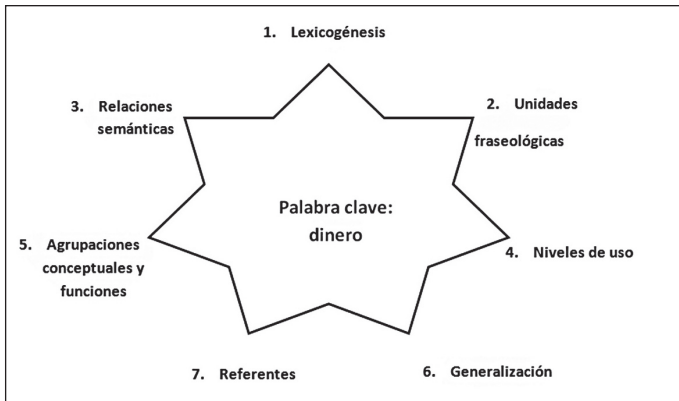
Propuesta didáctica

De acuerdo con la lingüística cognitiva, la forma de una determinada unidad léxica mantiene relación con su significado y su

función. Por eso, no basta con limitarse a proporcionar únicamente el significado en nuestras clases de ELE, habrá que incluir actividades más completas. Es decir, debemos llevar al aula ejercicios que, además, tengan en cuenta las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, la frecuencia de uso, la información cultural, etc. De esta forma, como ya se ha explicado, fomentaremos la adquisición de las unidades léxicas y su posterior recuperación.

A continuación, presentamos un ejemplo adaptado de la propuesta didáctica desarrollada por Gómez Molina (2005). No obstante, la hemos aplicado a un curso de español con fines específicos, cuyo eje temático va a ser el campo léxico del dinero. Hemos optado por el modelo de dicho autor debido a que considera algunos factores especialmente relevantes en la enseñanza-aprendizaje del léxico. Por un lado, tiene en cuenta el conjunto de aspectos que caracterizan una unidad léxica, además del significado; por otro, respeta el proceso de adquisición del léxico y promueven diversas estrategias con el objetivo de adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y fomentar su autonomía. Como se observa en el siguiente gráfico, la propuesta parte de una palabra clave que sirve como estímulo:

Gráfico 2 – Propuesta didáctica



Fuente: Adaptada de Gómez Molina (2005, p. 94).

1. Referentes. En este primer momento, el objetivo es activar los conocimientos previos del alumno sobre el tema. Para ello, se realiza una lluvia de ideas con los alumnos, contextualizando las palabras que surjan. El profesor puede hacer preguntas para ayudar a los alumnos en el proceso de recuperación del léxico.

Además, en un curso ELE con fines específicos, sería altamente rentable trabajar con textos auténticos (orales y escritos) sobre dicha temática y pedir a los alumnos que identifiquen todas las unidades léxicas relacionadas, de alguna forma, con la palabra nuclear “dinero”. De esta forma, obtendríamos un mapa conceptual más completo. Al final, tras realizar una puesta en común, podríamos obtener un mapa conceptual como el siguiente:

Figura 1 – Mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia.

2. Agrupaciones conceptuales y funciones. A partir del contenido anterior, el objetivo ahora es establecer asociaciones conceptuales y funcionales. Una opción es inventariar las unidades léxicas anteriores de forma que queden organizadas como en el siguiente ejemplo:

MONEDAS Peseta Euro € Pela Duro Dólar \$	ADJETIVOS Generoso Tacaño Derrochador Avaro Currante	SUSTANTIVOS Presupuesto Inversión Ahorro Préstamo Rentabilidad
VERBOS Ahorrar Gastar Trabajar Jubilarse Depositar Invertir Currar	EXPRESIONES Hacer el agosto Tirar la casa por la ventana Quedarse/estar sin un duro	

3. Relaciones semánticas. Llegados a este punto, sería conveniente abordar los conceptos de “denotación” y “connotación”. Asimismo, cuando sea necesario, se puede analizar el contenido cultural de las unidades léxicas. Por tanto, es un buen momento para fomentar el uso del diccionario y diseñar actividades que promuevan la autonomía de los alumnos al respecto. Una posibilidad es pedir a los alumnos que clasifiquen las unidades léxicas según su connotación positiva o negativa. Otra alternativa es realizar ejercicios para que encuentren el sinónimo, antónimo, intruso... Igualmente, se les puede pedir que organicen la información en un mapa conceptual atendiendo a criterios semánticos. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

Cuadro 2 – Relaciones semánticas: ejemplo de actividad

1. Fíjate en los significados de los siguientes adjetivos y clasifícalos en la columna correspondiente. Recuerda que puedes emplear el diccionario:

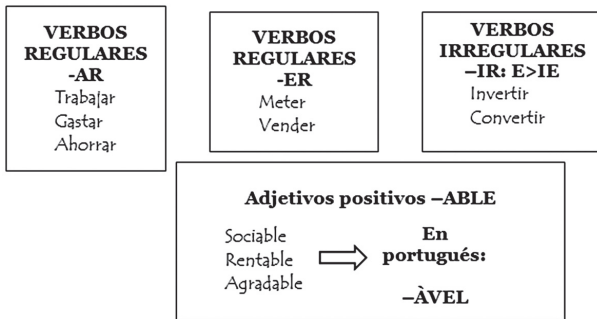
**Pesetero – Ahorrador – Tacaño –
Currante – Generoso – Derrochador**

POSITIVOS	NEGATIVOS

2. Ahora, escribe una frase con cada uno de ellos y describe el contexto en el que podría decirse/escribirse. Compáralas con las de tu compañero.

Fuente: Elaboración propia.

4. Lexicogénesis. En este punto, vamos a fijar la atención de nuestros alumnos en la morfología de las unidades léxicas. A ser posible, sin separar la forma del significado. En algunos casos, puede resultar útil realizar un análisis contrastivo con su LM. A continuación, proporcionamos algunos ejemplos:



5. Unidades fraseológicas. En esta fase, debemos conseguir que el alumno preste atención a las combinaciones sintagmáticas y frases hechas relacionadas con la palabra clave establecida en la primera actividad. Es importante recordar que no debemos perder de vista la contextualización de las mismas. Así, proponemos el siguiente ejemplo:

Cuadro 3 – Unidades fraseológicas: ejemplo de actividad

1. Une cada expresión con su significado.

Hacer el agosto	Tener deudas
Tirar la casa por la ventana	Ganar mucho dinero en poco tiempo
Valer una pasta gansa	Quedarse sin dinero
Pagar a pajas	Tener muchísimo dinero
Estar en números rojos	Ser extremadamente caro
Quedarse sin un duro	Dividir la cuenta a partes iguales

2. Ahora, busca en Internet un ejemplo de uso para cada una de ellas y comprueba tus respuestas.
3. Por último, en parejas, escoges tres de ellas y cread un diálogo en el que aparezcan. Representadlo al resto de la clase.

Fuente: Elaboración propia.

6. Niveles de uso. En este apartado, se pretende hacer hincapié en las variedades diatópicas y diafásicas. En otras palabras, se pide a los alumnos que reflexionen acerca de los diferentes registros, dependiendo de la situación comunicativa, y de las diferencias que existen respecto a determinadas unidades léxicas en las distintas áreas hispanohablantes. Para ello, proponemos las siguientes actividades:

Cuadro 4 – Niveles de uso: ejemplo de actividad

**¿Quién ha hecho los siguientes comentarios?
¿Cómo lo sabes?**

1. Necesito *trabajar* más horas para ganar más dinero y comprarme un coche.
2. ¡Estoy hasta las narices de tanto *currar* y ganar cuatro *pelas!* Quiero *pillarme* una moto...

Y... ¿éstos?

3. Che, boludo, dejá de perder el tiempo y ponéte a *laburar*...
4. Mi sueño es *trabajar* como periodista deportiva.

Fuente: Elaboración propia.

7. **Generalización.** En esta última etapa, el objetivo es ampliar el uso de las unidades léxicas trabajadas y su exposición a las mismas para que las adquieran y sean capaces de recuperarlas correcta y adecuadamente en una situación comunicativa concreta. Por eso, el profesor será quien decida los aspectos que deben ser abordados en mayor profundidad y la mejor forma de hacerlo adaptándose a las necesidades de su grupo meta. No obstante, somos partidarios de que las actividades comunicativas, tanto escritas como orales, ayudan a consolidar dicho proceso. A continuación, presentamos un ejemplo, tomado de la tarea final propuesta en la unidad didáctica llamada “dinero” del manual *Socios 2*.

Cuadro 5 – Generalización: ejemplo de actividad

1. Tienes intención de llevar a cabo uno de estos proyectos el próximo año. Elige uno:
 - a. Comprar una casa
 - b. Comprar un coche
 - c. Hacer reformas en casa
 - d. Hacer un gran viaje
 - e. Empezar a estudiar en la universidad
 - f. Casarte
2. Imagina que necesitas un crédito para hacer realidad ese plan. Busca a alguien de la clase que quiera pedir el dinero para lo mismo que tú.
3. Consultad en Internet las páginas de varios bancos y decidid juntos a cuál vais a pedir el préstamo.
4. Explicad al resto de la clase, qué vais a hacer, qué banco habéis elegido y por qué.

Fuente: Martínez y Sabater (2012, p. 64-65).

Conclusión

Por último, a modo de resumen, nos gustaría presentar un decálogo de consejos útiles para que los profesores que imparten clases de ELE con fines específicos promuevan el desarrollo de la competencia léxico-semántica en sus clases.

1. Adaptar las actividades a la madurez de los estudiantes y al contenido léxico propio de cada nivel.
2. Presentar el contenido léxico objeto de estudio en contextos identificables y, a ser posible, auténticos.
3. Promover el uso de diversas estrategias para adquirir la competencia léxico-semántica.
4. Combinar las actividades y ejercicios del manual con los elaborados por el profesor con objeto de atraer la atención de los estudiantes.

5. Respetar el proceso de conocimiento del léxico al diseñar las actividades y hacer que predominen las comunicativas.
6. Favorecer la búsqueda en el diccionario y diseñar actividades para aprender a usarlo.
7. Elaborar, y promover la elaboración por parte de los alumnos, de mapas conceptuales (asociogramas), ya que estimula la creatividad, ayuda a retener mejor la información léxica y fomentan el aprendizaje autónomo.
8. Invitar al alumno a que elabore su diccionario personalizado.
9. Hacer hincapié en la enseñanza-aprendizaje de frases hechas y expresiones institucionalizadas.
10. Conceder importancia y espacio en clase a las combinaciones sintagmáticas.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines profesionales. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p.1109-1128.

ALCARAZ, E. **El inglés profesional y académico**. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

BARALO, M. Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. En: CONGRESO INTERNACIONAL: EL ESPAÑOL, LENGUA DE FUTURO, 1., 2005, Toledo. **Anales...** Toledo: FIAPE, 2005.

CABRÉ, M. T. **La terminología: teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona: Atlántida, 1993.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya, 2001. Versión en español.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Ariel, 1996.

GÓMEZ MOLINA, J. R. La competencia léxica en el currículo de Español para fines específicos (EpFE). En: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS, 2., 2005, Amsterdam. **Actas...** Amsterdam, 2005. p. 82-104.

GÓMEZ MOLINA, J. R. La subcompetencia léxico-semántica. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004a. p. 491-510.

GÓMEZ MOLINA, J. R. Los contenidos léxico-semánticos. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004b. p. 789-810.

HIGUERAS, M. Aprender y enseñar léxico. **MarcoELE**, España, n.9, p.111-126, 2009.

HIGUERAS, M. Aprender y enseñar léxico. En: MIQUEL, L.; SANS, N. (Coord.). **Didáctica del español como lengua extranjera**. v. 3. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 1996. p. 111-126.

LERAT, P. **Las lenguas especializadas**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1997.

MARTÍNEZ, L.; SABATER, M. L. **Socios 2: curso de español orientado al mundo del trabajo: Libro del alumno**. Barcelona: Difusión, 2012.

O LÉXICO E A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nildicéia Aparecida ROCHA
Cinthia Yuri GALELLI
Heloísa Bacchi ZANCHETTA

Palavras iniciais

O presente artigo nasce em decorrência do *I Congresso Internacional Estudos do Léxico e suas interfaces*, ocorrido no ano de 2014, na Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. Sendo nós autoras pesquisadoras da área de Linguística Aplicada, mais especificamente, atuantes sobre as abordagens interculturais no ensino de línguas, percebemos a oportunidade de contribuir para os estudos do léxico, oferecendo um diálogo que abarque as duas dimensões: o léxico e a perspectiva intercultural no contexto de ensino de português como língua estrangeira (doravante PLE). Trabalharemos neste artigo com algumas das referências da perspectiva intercultural que julgamos indispensáveis para a análise das atividades escolhidas, e principalmente com o conceito de lexicultura, que consideramos ser um termo integrante da perspectiva intercultural e que nos brinda com uma fundamentação teórica imprescindível para aproximarmos as dimensões léxico e cultura.

Nossos objetivos ao nos debruçarmos sobre esse estudo são:

- Tecer um diálogo entre os estudos do léxico e a abordagem intercultural, com ênfase no conceito de lexicultura;
- Verificar se as atividades relacionadas ao vocabulário contidas nos livros didáticos selecionados contemplam aspectos da perspectiva intercultural e lexicultural;
- Analisar criticamente a ausência e/ou o modo de tratamento que as atividades estabelecem com as dimensões sócio e interculturais no trabalho com o léxico.

O ensino e a aprendizagem de PLE têm ganhado um espaço cada vez maior com a globalização e o crescente intercâmbio de pessoas para o Brasil. De acordo com uma pesquisa realizada pelo British Council¹, no início de 2014, sobre as línguas prioritárias no Reino Unido, o português aparece em sexto lugar como uma das dez mais importantes línguas durante as duas próximas décadas. As razões para essa preferência envolvem fatores econômicos, geopolíticos, culturais e educacionais, mas, principalmente, destaca-se o fato de a língua portuguesa ser o quinto idioma mais usado na internet. Em consonância com esta pesquisa, o Instituto Camões adicionou ainda que há estudos que confiam a projeção do português no mundo ao número de países de língua oficial portuguesa, à cultura e às crescentes produções científicas escritas em nossa língua.

Em vista da expansão do ensino e aprendizagem de PLE, a produção de materiais com essa finalidade tem aumentado consideravelmente. Por isso, o presente artigo considera a importância do estudo da lexicultura no âmbito da área de PLE, observando a maneira como são tratados os aspectos lexicais e culturais em alguns livros didáticos de PLE diante da abordagem intercultural².

¹ Para ler a pesquisa na íntegra, acesse: <<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/languages-for-the-future.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

² Por abordagem intercultural subentende-se que o trabalho em sala de aula não se limita somente a transmissão de conteúdos culturais, mas sim de uma interação cultural. De

Léxico e Cultura no ensino de Língua Estrangeira

Tal como afirma Laraia (2001, p. 52), “a linguagem humana é produto da cultura”, ou seja, os aspectos linguísticos e culturais de uma língua são elementos indissociáveis. Desse modo, não se pode negar que as unidades lexicais de uma língua trazem consigo experiências e práticas histórico-socioculturais que são compartilhadas pelos falantes de determinada língua. O conhecimento do componente cultural é de suma importância quando se deseja aprender um novo idioma, já que a cultura³ de determinado povo acompanha a sua linguagem.

Segundo Alfredo Bosi (1992, p. 11), “as relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem”, ou seja, não há como separar a história de um povo de sua língua, ambas se relacionam entre si, pois fenômenos histórico-culturais deixam traços em uma determinada língua. Ao passo que a língua também faz parte da cultura de um país, ela pode ser considerada algo muito particular de uma nação e a investigação da história das palavras pode dizer muito sobre determinado povo.

As palavras estão envolvidas pelo universo ao qual a língua pertence, conseqüentemente, segundo Biderman (2006), o léxico constitui uma forma de registrar o conhecimento desse universo. Nas palavras da autora:

[...] esse processo está indissolivelmente associado à cultura com que se conjuga uma língua natural. Daí resultam as disparidades vocabulares que opõem, muitas vezes, variedades

acordo com Salomão (2012), essa abordagem baseia-se na ideia de que culturas diferentes estão relacionadas umas às outras, o que constitui uma oportunidade de encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar, entender e reconhecer a cultura alheia.

³ O conceito de cultura é entendido neste trabalho segundo J. B. Thompson (2002, p.176): como significados incorporados nas formas simbólicas, ou seja, “[...] ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências concepções e crenças”, sendo esses objetos reflexo de relações de poder, “[...] servindo em circunstâncias específicas, para manter ou romper relações de poder e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas, interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas cotidianas” (THOMPSON, 2002, p. 180).

de uma mesma língua como muito bem ilustram os evidentes contrastes entre o português do Brasil e o português europeu. (BIDERMAN, 2006).

Por isso o conhecimento do componente cultural é tão importante no ensino e aprendizagem de línguas, especialmente no contexto de Português Língua Estrangeira, já que ao lidar com situações de realidade, o aluno irá se deparar com aspectos da língua que dificilmente são encontrados em livros, e que, muitas vezes, compõem significados que foram criados a partir de experiências, tornando-se particulares daquele grupo ou região.

A respeito da relação entre léxico e cultura, Galisson (1987 apud BARBOSA, 2008/2009) propõe o conceito de lexicultura, diversificando as palavras pelas suas referências culturais. Nesse sentido, Barbosa (2008/2009) destaca o conceito de lexicultura a nível teórico e metodológico de ensino e aprendizagem de língua estrangeira:

Trata-se, portanto, do estudo da cultura em qualquer discurso cujo objetivo não seja o de estudar a cultura por si mesma, pois, ao invés de isolar a cultura do seu meio natural, o autor propõe sua preservação no interior da sua própria dinâmica. O ponto de partida será o discurso do cotidiano e, por conseguinte, a proposta é de uma abordagem discursiva que integra, associa e não separa os componentes da comunicação, no interior de um processo de abertura e de complementaridade. (BARBOSA, 2008/2009, p. 33-34).

Entendemos, assim, que a concepção de lexicultura evoca os implícitos das formas lexicais, ou seja, a história da palavra, seu uso em determinados discursos, a preservação ou transformação do significado ao longo dos anos e suas práticas sociais definidas pelas situações de comunicação.

Ainda nesse sentido, Galisson (1987 apud BARBOSA, 2008/2009) nos coloca diante de um léxico marcado culturalmente, ao qual ele intitula: **palavras com carga cultural compartilhada**. Barbosa (2008/2009) explica que as palavras com carga cultural compartilhada possuem valor acrescentado ao sentido refe-

rencial da palavra, que é partilhado entre os falantes daquela língua e cultura, por isso a carga cultural é produto da experiência e da vivência da palavra, cultivada no cotidiano, na prática social e nos comportamentos dos povos.

Nessa perspectiva, reforçamos a ideia de que língua e cultura são concepções inseparáveis e por isso, a compreensão do componente cultural na aprendizagem de língua estrangeira é de extrema importância para os alunos.

Análise

O *corpus* deste trabalho constitui-se de dois livros didáticos de Português Língua Estrangeira, a saber: *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004) e *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros* (BARBOSA; CASTRO, 2013).

A escolha de cada um desses materiais se deu por razões diferentes, porém coerentes com os objetivos desse trabalho:

Primeiramente escolhemos o material *Bem-vindo!* por força de sua tradição no ensino de PLE, pois sua primeira edição ocorreu em 1999, e quinze anos são significativos se considerarmos o contexto de ensino de português brasileiro como relativamente novo no mercado editorial. Além disso, encontra-se atualmente em sua 7ª edição, o que significa que é um livro de bastante circulação entre os professores e alunos de português. Também percebemos pelas nossas leituras e referências bibliográficas que dito livro possui bastante visibilidade pelo corpo acadêmico, seja nas citações de artigos, dissertações ou teses. Além disso, o subtítulo do livro sugere a adoção da abordagem comunicativa, que se caracteriza, dentre outras questões, por considerar como parte indispensável do ensino-aprendizagem de línguas, os contextos socioculturais intrínsecos à língua.

Bem-vindo! A língua Portuguesa no mundo da comunicação é um livro feito ao vivo e a cores para você que quer aprender o nosso português como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa. [...] Um pouco

de História, cultura e sociedade brasileiras fazem parte deste livro elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a COMUNICAÇÃO. (PONCE; BURIM; FLORISSE, 2004, p. 5, grifo do autor).

O livro *Brasil Intercultural* nos atraiu, obviamente, pelo seu título, visto que contempla explicitamente o termo “intercultural”. Além disso, nossa teoria está em consonância com a explicação das autoras:

A abordagem pedagógica adotada pela Coleção é intercultural, visto que está centrada em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. A língua, desse modo, [...] inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem. Ensinar e aprender uma língua de modo intercultural, como objetiva a Coleção, é transformar a sala de aula em um espaço sensível à cultura dos sujeitos que estão em interação, no qual o contato entre línguas e culturas diferentes é construído através do diálogo e da constante reflexão crítica sobre as proximidades e diferenças que as caracterizam. Nessa perspectiva, aprender português significa viver experiências culturais e linguísticas em uma nova língua, pensando sobre ela e sobre a própria língua materna do(a) aprendiz. (BARBOSA; CASTRO, 2013, p. 2-3).

Em decorrência de ser um livro de publicação extremamente atual, isso facilita que a perspectiva intercultural seja de fato incorporada, já que corresponde a uma área de pesquisa relativamente nova.

Na apresentação dos livros, no setor onde são explicadas a iconografia e as seções das unidades, aparece, em ambos os livros, um ícone relativo ao vocabulário. Dessa maneira, elegemos como critério de recorte de *corpus*, já que esse artigo se volta às questões de léxico, analisar somente os apartados onde apa-

recem esses símbolos. Com relação ao critério escolhido para a análise das atividades, escolhemos aleatoriamente duas temáticas de vocabulário, por ambas se encontrarem nas primeiras páginas das unidades dos livros e possuírem atividades curtas que pudessem ser discutidas na extensão de um artigo: a) atividades que envolvem o trabalho com os nomes próprios/sobrenomes/apelidos brasileiros e b) atividades que se referem ao vocabulário de animais.

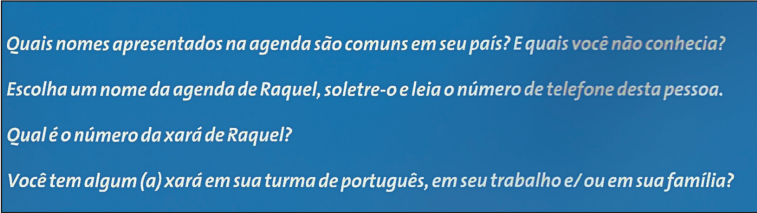
1) Atividades referentes a vocabulário de nomes próprios/sobrenomes/apelidos brasileiros

a) Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros.

A primeira atividade de que trataremos em nossa análise está presente na Unidade 1 do livro, destinada a abordar temas como apresentação básica entre desconhecidos: saudações, cumprimentos, despedidas, solicitar/responder dados pessoais básicos, tais como nome, ocupação, nacionalidade, etc.

Na atividade em questão (p. 15, exercício 4), o livro nos apresenta uma foto da agenda telefônica de Raquel, já referenciada em um diálogo da mesma unidade. Nesse diálogo, Raquel usa o telefone como contato para convidar seus amigos a uma festa. Em sua agenda estão diversos nomes e seus respectivos números de telefone. Em seguida, o livro nos apresenta as seguintes questões:

Figura 1 – Questões sobre agenda telefônica



Quais nomes apresentados na agenda são comuns em seu país? E quais você não conhecia?

Escolha um nome da agenda de Raquel, solete-o e leia o número de telefone desta pessoa.

Qual é o número da xará de Raquel?

Você tem algum (a) xará em sua turma de português, em seu trabalho e/ ou em sua família?

Fonte: Brasil Intercultural (BARBOSA; CASTRO, 2013, p. 15).

Ao observar os nomes da agenda brasileira, o professor pode auxiliar o aluno a perceber quais são os nomes mais comuns no Brasil, refletindo sobre suas origens quando principalmente essas forem visíveis e sonoramente marcadas, como por exemplo, o caso do nome *Washington*, que conhecendo as sílabas comuns da língua portuguesa, sabemos reconhecê-lo como um nome estrangeiro. Assim, pode-se refletir sobre as estratégias fonéticas que encontramos em nossa língua para adaptar os sons de outras línguas o mais próximo da língua portuguesa. O professor também pode direcionar as observações sobre a influência estrangeira, e mais significativamente dos produtos de língua inglesa, e desenvolver um debate sobre o motivo da frequência desses nomes no Brasil, e relacioná-los com o alcance que têm, para nós brasileiros, a música, os filmes, a mídia estrangeira, etc.

A questão “b” testa os conhecimentos de leitura e compreensão, bem como conteúdos linguísticos pontuais (reconhecer e soletrar as letras do alfabeto e saber os números em português). Poderíamos dizer que essa questão não possui características de atividades interculturais à primeira vista, porém o estudante está diante de um objeto, “uma agenda telefônica”, em que aparecem elementos culturais bastante específicos, e que o professor tem a oportunidade de explorar: comentar que os brasileiros costumam diferenciar pela estrutura do número de telefone entre: números fixos e móveis, número local ou interurbano, bem como a quais operadoras de telefonia pertence, pois essas informações estão não só relacionadas à eficácia da ligação – no caso do interurbano que exige DDD –, mas sobretudo ao valor da ligação. Outra questão que pode ser abordada refere-se ao acréscimo, de tempos em tempos, de uma unidade no início de cada número de telefone, dependendo da demanda/quantidade de telefones em cada estado, o que geraria outras interessantes discussões se pensarmos nos avanços tecnológicos, nas transformações de poder aquisitivo em diferentes partes do país, etc.

A questão “c” nos parece bastante interessante devido ao fato de que em língua portuguesa, influenciada pelo tupi, atribui-se um substantivo à coincidência entre nomes de batismo de pesso-

as: referimo-nos ao uso da palavra **xará**. Com base nas teorias de Galisson (1987 apud BARBOSA, 2008/2009), podemos dizer que **xará** pertence àquelas palavras com carga cultural compartilhada, pois, dependendo da região, e conseqüentemente, da cultura, essa palavra também pode admitir outros usos. No português coloquial, por exemplo, o uso de **xará** pode significar “companheiro”, “camarada” não sendo necessariamente um uso exclusivo para indivíduos de nomes idênticos. No Rio Grande do Sul, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), **xará** designa o cavalo que tem cabelo crespo. No mesmo estado, **xará** também é o nome de um baile típico do fandango gaúcho. Pode-se ainda explorar melhor a variação linguística diatópica, chamando a atenção para o uso de **toçao** como sinônimo de **xará**, em algumas regiões do Brasil, provavelmente nas regiões de fronteira, como o Rio Grande do Sul, devido à influência da palavra em espanhol platino *toçayo* (FERREIRA, 1999, p. 1968).

De modo geral, as questões “a” e “d” contemplam uma das características da perspectiva intercultural ao chamar a atenção do aluno para a própria cultura, apresentando mais que simples informações da cultura alvo, mas pedindo uma observação mais reflexiva partindo da relativização entre as distintas culturas envolvidas.

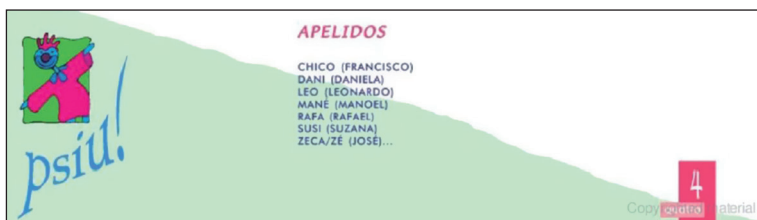
Ainda com relação aos nomes próprios, a segunda atividade que analisamos corresponde a alguns nomes ou apelidos que, sozinhos ou como compostos, são utilizados como adjetivos, apresentando-se assim, como palavras com carga cultural compartilhada. Quando dizemos, por exemplo, que Fulano é um **mauricinho**, nós, os intimamente inseridos na cultura brasileira, identificamos os efeitos de sentidos produzidos nessa frase. Não basta ao estrangeiro saber que Maurício é um nome próprio masculino comum no Brasil e que, sendo um substantivo, é possível aplicarmos a ele as regras dos morfemas da língua e obtermos um diminutivo. O uso do diminutivo em português pode significar muito mais que um simples sufixo, o usamos como estratégia para demonstrar carinho ou até mesmo um valor pejorativo. Outras palavras com carga cultural compartilhada citadas na

atividade são: **Patricinha, João-sem-braço, Maria-vai-com-as-outras, Ricardão, Maria-chuteira.** Por meio de exercícios para completar, a atividade nos oferece uma definição de cada um desses elementos.

b) Bem-vindo

O LD *Bem-vindo!* não apresenta uma atividade específica relacionada aos nomes e sobrenomes brasileiros, mas dentro do apartado Psiu!, símbolo dedicado à ampliação do vocabulário, encontramos uma lista de apelidos brasileiros no início da unidade 1 – *Prazer em conhecê-lo* – que abrange temas como apresentações entre pessoas em situação formal e/ou informal, saudações, despedidas, dados pessoais, etc.

Figura 2 – Lista de apelidos brasileiros



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2004, p. 4).

Consideramos que esse tipo de seção não apresenta características da abordagem intercultural, visto que ao apresentar os apelidos/nomes em forma de lista, a atividade resume-se em transmissão de informações relacionadas à nossa língua. Igualmente, no livro do professor, apesar de conter outras sugestões de apelidos, não há uma proposta de reflexão em relação a esse vocabulário que poderíamos chamar de lexicultural.

PSIU – Chame a atenção dos alunos para os apelidos que são comumente utilizados no Brasil. O professor pode aproveitar e comentar sobre outros tipos de apelidos, e explicar o porquê deles. Exemplo: “bambu” (magro e alto), “pituca”

(pequena), “gênio” (inteligente), “gambá” (não gosta de tomar banho), “mestre” (professor/aquele que orienta e lidera, etc.). (PONCE; BURIM; FLORISSE, 2009, p. 17).

No entanto, podemos notar que alguns desses apelidos trazem em si o valor de carga cultural compartilhada, ainda que nenhuma referência cultural tenha sido evocada na seção. É o caso, por exemplo, do apelido **Mané**, que além de ser apelido de Manuel, também significa, dependendo da região: pessoa tola, ingênua (BORBA, 2004). Esses sentidos pejorativos podem ser explorados, fazendo-se uma reflexão acerca de nossa colonização portuguesa e o fato de representarmos pejorativamente os portugueses, que geralmente em nossos chistes levam o nome de Manuel.

Outro apelido que identificamos possuir alta carga cultural compartilhada é o **Zé**, que sozinho pode significar indivíduo comum, do povo (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 2904). Geralmente, esse apelido aparece acompanhado, como por exemplo, **Zé-qualquer**, **Zé-ninguém**, **Zé-povinho**, etc.

2) Atividades referentes ao vocabulário de animais

a) Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros.

A apresentação do vocabulário referente aos animais (BARBOSA; CASTRO, 2013, p.90) começa com a seguinte motivação: “Que tal aprender os nomes dos animais?” e “O animal estampado na nota de 2 reais é a tartaruga marinha, certo? E nas outras notas, você consegue lembrar? Cisne, garça, arara...?”.

Nessa página são apresentados alguns dos animais divididos por categorias: aves, mamíferos, répteis/anfíbios, animais aquáticos e insetos.

Consideramos que esse tipo de pergunta é lexiculturalmente relevante, já que, metonimicamente, usamos na fala coloquial o nome daqueles animais estampados nas notas de real para nos referirmos à quantia de dinheiro que cada um representa. Para ilustrar

com exemplos da literatura, vejamos esse trecho da crônica *A maldição da garoupa*⁴ de Fabrício Carpinejar:

Eu ria do meu amigo Manoel. Avaro que só vendo. Sua tática era carregar uma nota de cem reais como desculpa para não pagar nada pela frente. Não é que ele não tivesse dinheiro, o coitadinho não contava na hora com notas menores. Diante do estacionamento, ele me dizia: “Paga para mim que não tenho troco”. Na banca de revistas, “paga para mim que não tenho troco”. Depois de uma cerveja, “paga para mim que não tenho troco”. A **garoupa** salvava seu zoológico. Eu gastava tudo (CARPINEJAR, 2012).

Ao usar a palavra **garoupa**, o cronista empregou o recurso metonímico para se referir à nota de cem reais, que no caso, era alta demais para os pequenos gastos que teria nas situações dadas. Coloquialmente, usamos o mesmo recurso principalmente para as notas de cinquenta reais – onça – fator que não acontece, ou acontece com baixa frequência, em relação às outras notas de real.

O livro não abordou, mas o professor poderia complementar essa atividade perguntando aos alunos quais imagens estão estampadas nas notas da moeda de seu país. Assim, o aluno pode refletir sobre o porquê de o real estampar animais, quando muitas outras notas estrangeiras estão representadas por pessoas, personalidades importantes na História do país.

Na mesma seção, o livro apresenta um quadro com explicações para as expressões idiomáticas que temos em português do Brasil que envolvem nomes de animais:

⁴ Para ler na íntegra consulte: <<http://carpinejar.blogspot.com.br/2012/01/maldicao-da-garoupa.html>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

Figura 3 – Atividade sobre vocabulário de animais

Algumas expressões idiomáticas são compostas com a utilização de nomes de animais. Vejamos algumas:		
BEZERRA	Pensar na morte da bezerra	Estar distraído
CÃO	Como cão e gato	Briguentos
CAVALO	Cavalo dado não se olha os dentes	Não se deve reclamar de um presente
COBRAS	Dizer cobras e lagartos	Falar mal de alguém/xingar
GALINHA	Deitar-se com as galinhas	Deitar-se muito cedo
GATO	O gato comeu a língua	Estar silencioso
LEBRE	Comprar gato por lebre	Ser enganado
PATO	Cair que nem um pato	Ser enganado
PORCO	Jogar pérolas aos porcos	Falar palavras difíceis que outros não poderão entender
SAPO	Engolir sapo	Aceitar algo sem reclamar
SARDINHA	Como sardinha em lata	Estar apertado e incômodo em um lugar
VACA	Ser mão de vaca Fazer uma vaquinha	Ser avarento Juntar dinheiro entre várias pessoas

Fonte: Brasil Intercultural (BARBOSA; CASTRO, 2013, p. 91).

Assim, consideramos que as atividades referentes ao vocabulário de animais possuem elementos interculturais lexiculturais ao fornecer de forma contextualizada o vocabulário de animais, mesmo que em formato de lista, e ao dar preferência por léxico com carga cultural compartilhada.

b) Bem-vindo!

Seguindo o critério estabelecido neste artigo, buscamos as atividades de vocabulário referente aos animais no livro *Bem-vindo!* (2004) e encontramos ao fim das páginas 37, 38 e 39, no apartado *Psiu!*, listas com nomes de animais, sendo as duas últimas páginas citadas exclusivas aos nomes de aves.

Figura 4 – Lista de nomes de animais



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2004, p. 37).

Figura 5 – Lista de nomes de aves (1)



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2004, p. 38).

Figura 6 – Lista de nomes de aves (2)



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2004, p. 39).

Não há, no entanto, nenhuma atividade que contextualize, justifique ou relacione as listas apresentadas com o conteúdo da unidade, apesar de que na descrição da simbologia do livro, está explícito que a sessão *Psuu!* poderia ser usada a qualquer momento, não necessitando ser apresentada de forma sequenciada. No entanto, desprovidas de contexto, sem qualquer atividade além de transmissão de informação dos nomes dos animais em português, podemos concluir que não há relação com a perspectiva intercultural.

Considerações finais

A análise que efetuamos mostrou-nos a maneira como a interculturalidade é abordada ou não nos materiais didáticos de PLE. Enquanto o livro *Bem-Vindo!* traz informações pontuais sobre o componente cultural a partir de listas desconexas e irrelevantes à abordagem intercultural, o livro *Brasil Intercultural* apresenta atividades que possibilitam a oportunidade de uma reflexão cultural a respeito da cultura brasileira e da cultura de origem do aluno.

Isso é possível a partir de atividades que compreendem vocabulário lexicultural e palavras com carga cultural compartilhada, no entanto, fica a critério do professor desenvolver essa reflexão intercultural na sala de aula.

Pensando como Barbosa (2008/2009), consideramos indiscutível a pertinência desse tipo de vocabulário em atividades pedagógicas relacionadas ao ensino de PLE, já que esses termos compreendem os costumes, o comportamento, a tradição, a superstição e as crenças evocadas pela palavra, o que além de revelar a relação intrínseca entre língua e cultura, também se constitui como uma característica da abordagem intercultural.

O que se pode concluir, a partir dos dados obtidos, é que o léxico presente no contexto desses livros apresenta uma dimensão que vai além daquela descrita nos dicionários, já que muitas palavras são detentoras de um conhecimento implícito, que depende de interpretação relacionada a aspectos culturais da língua. Nesse sentido, destacamos a importância da abordagem dessas unidades lexicais compartilhadas pelos falantes da língua alvo num curso de PLE ou de qualquer outra língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. **Brasil intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Buenos Aires: Casa do Brasil Argentina, 2013.

BARBOSA, L. M. A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n.10-11, p.31-41, 2008/2009. Disponível em <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59812>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BIDERMAN, M. T. C. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 2, abr/jun. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BORBA, F. S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BOSI, A. Colônia, culto e cultura. In: BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 11–63.

CARPINEJAR, F. **A maldição da garoupa**. 2012. Disponível em: <<http://carpinejar.blogspot.com.br/2012/01/maldicao-da-garoupa.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antonio Houaiss, 2001.

LARAIA, R. de B. **Cultura, um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: SBS, 2004.

PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: Livro do professor**. São Paulo: SBS, 2009.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 268f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE: FOCO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

Jéssica C. de ALMEIDA

Ana María del Pilar ALTAMIRANO R.

Erika Maritza MALDONADO

De modo general, en Brasil, el énfasis en la enseñanza de lengua extranjera (LE) ha trabajado en el aula aspectos vinculados al método comunicativo, dejando en un segundo plano la cuestión del vocabulario. Tradicionalmente, la enseñanza de vocabulario en (LE) es presentada en forma de lista de palabras relacionadas o no con el aspecto tratado en la clase o en el libro didáctico utilizado en el curso o en el grupo en referencia. Con la intención de reconocer la presencia del vocabulario en el aula de español lengua extranjera (ELE), se pretende en este texto realizar una reflexión teórico-práctica por medio de la aplicación de un cuestionario y de actividades escritas y de lectura, considerados como el corpus de este trabajo, basándose en estrategias didácticas que enfatizan el uso de vocabulario como una poderosa herramienta en este tipo de enseñanza, es decir, de ELE en un curso de formación de profesores en una universidad ubicada en el interior del estado de São Paulo, Brasil.

Metodológicamente, en un primer momento, se aplicó un cuestionario sobre la representación y la importancia del vocabulario en la enseñanza y aprendizaje de ELE. En un segundo momento,

con la colaboración de la profesora, se desarrollaron actividades focalizadas en el reconocimiento del vocabulario en las cuales los alumnos fueron observando la relevancia del vocabulario empleado y cuánto la lectura global del texto incidía o no en la comprensión de ciertas palabras. En la última etapa, mediante preguntas abiertas y dialogadas, los alumnos reflexionaron acerca de las observaciones iniciales sobre el vocabulario y su uso en el texto, también discurren acerca de su desenvolvimiento en las actividades y analizaron la posición que asumieron después de haber realizado las actividades.

Se utilizó como base las actividades propuestas en el libro *Profesor en Acción* de Giovaninni et al. (1996), el cual propone actividades didácticas y reflexivas sobre la formación de profesores de español como lengua extranjera, y se recurrió al volumen 2, que trabaja: Gramática, Los contenidos socioculturales, Vocabulario y Fonética. De este modo, la teoría utilizada en el análisis y las reflexiones de este trabajo se basan en los presupuestos teóricos de la lingüística aplicada así como de los principios de la formación reflexiva del docente de lenguas extranjeras.

Presentación del contexto: una clase de lengua

Con el objetivo de interpretar cuantitativa y cualitativamente los datos tomados de un cuestionario (GIOVANINNI et al., 1996) sobre la representación e importancia del vocabulario en la enseñanza y aprendizaje de ELE, aplicado a alumnos de tercer año del curso de letras de una universidad del interior de São Paulo, Brasil, las informaciones obtenidas de esos saberes previos son presentadas a principio en tablas y gráficos estadísticos y sus porcentajes.

La organización de estos datos, para nuestra investigación parte de un cuestionario adaptado de Giovaninni et al. (1996), la cual se encuentra dividido en siete premisas (de “a” a “g”), las cuales deberían evaluar de 1 a 4, según la grilla que sigue:

A) Cuestionario sobre la representación e importancia del vocabulario en la enseñanza y aprendizaje de ELE

Premisas

- a) Aprender vocabulario es la parte esencial del aprendizaje de una lengua;
- b) Para expresarse en la lengua extranjera hay que tener un vocabulario muy extenso;
- c) La comparación con la lengua materna y otras lenguas conocidas ayuda a retener vocabulario; d) Es más fácil aprender las palabras nuevas si están contextualizadas;
- d) La mejor manera de aprender vocabulario es traducir las palabras a la lengua materna;
- e) El alumno tiene que estar consciente de la diferencia entre vocabulario activo y pasivo;
- f) El diccionario es un instrumento esencial para el aprendizaje del vocabulario.

Niveles de Evaluación:

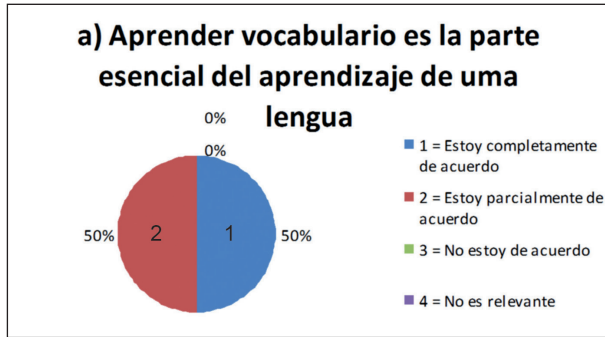
- 1 = Estoy completamente de acuerdo;
- 2 = Estoy parcialmente de acuerdo;
- 3 = No estoy de acuerdo;
- 4 = No es relevante.

La aplicación de este cuestionario fue realizada con veinte (20) estudiantes, organizados en diez parejas y dos actividades entregadas individualmente. Para la interpretación de los datos, se tuvo en cuenta la cantidad de personas y la cantidad de respuestas marcadas, pese a que un mismo sujeto haya marcado dos niveles de evaluación para una misma premisa; por esta razón los totales, para las premisas marcadas pueden variar entre 22 a 26.

Siendo así, con un total de 26 opciones marcadas (representación del 100%) para la premisa “a”, es posible percibir que esos estudiantes, en su totalidad, consideran esencial el vocabulario para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; registrando un

50% de las respuestas para el nivel de evaluación 1, y el otro 50 % para el nivel 2.

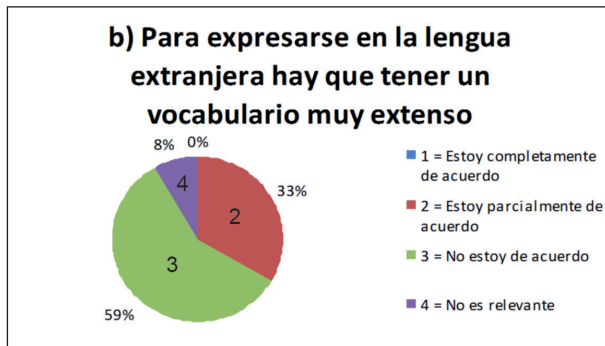
Gráfico 1 – Premisa “a”



Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, en la premisa “b”, el 58% de las respuestas reunidas, los estudiantes creen que para expresarse bien en una lengua extranjera no es necesario tener un vocabulario muy extenso.

Gráfico 2 – Premisa “b”

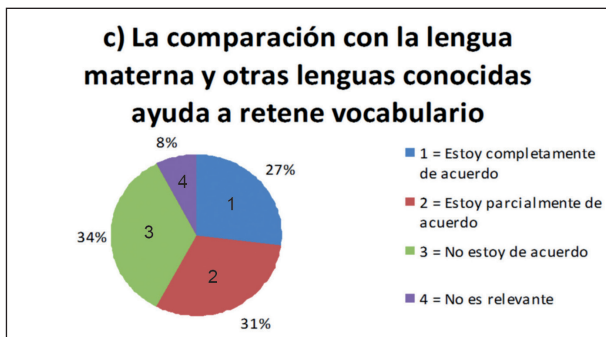


Fuente: Elaboración propia.

En la premisa “c” las respuestas presentan variedad en relación a la comparación entre lengua materna y otras lenguas con la función de ayudar a fijar el vocabulario; por tanto, de un total de 26 opciones marcadas, un 34% de los alumnos no están de acuerdo

con esa afirmación, un 31% coinciden parcialmente, un 27% están completamente de acuerdo y un 8% no consideran esta premisa relevante.

Gráfico 3 – Premisa “c”



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, con un 100% de las respuestas en la premisa “d”, los estudiantes se encuentran completamente de acuerdo con la idea de que es más fácil aprender nuevas palabras mediante un proceso de contextualización.

Gráfico 4 – Premisa “d”

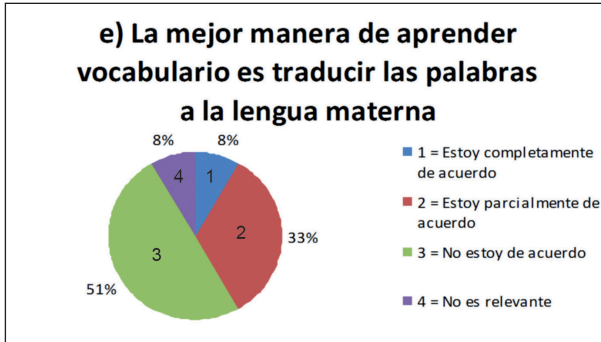


Fuente: Elaboración propia.

Cuando se trata de un proceso de traducción de la lengua extranjera a la lengua materna, en la premisa “e”, de los estudiantes entrevistados, basados en 24 respuestas, el 50% de ellos no están

de acuerdo con la afirmación de que esta sea la mejor manera de aprender vocabulario y el 34% están parcialmente de acuerdo; entre los 16% restantes, un 8% están completamente de acuerdo y el otro 8% encuentran esa pregunta irrelevante.

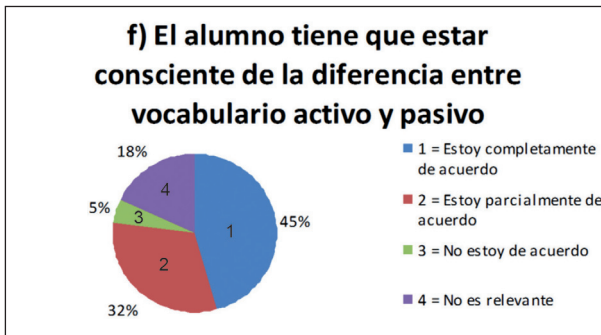
Gráfico 5 – Premisa “e”



Fuente: Elaboración propia.

En la premisa “f”, la mayoría de los entrevistados consideran importante que el estudiante tenga conciencia de la diferencia entre vocabulario activo y vocabulario pasivo; los datos continúan; el 45% están completamente de acuerdo, el 32%, parcialmente de acuerdo, el 18% no lo consideran relevante y el 5% no están de acuerdo con la afirmación.

Gráfico 6 – Premisa “f”



Fuente: Elaboración propia.

Con una importante mayoría en la pregunta “g” los entrevistados coinciden plena o parcialmente con la formación de que el diccionario es un instrumento esencial para el aprendizaje de vocabulario.

Gráfico 7 – Premisa “g”



Fuente: Elaboración propia.

En general se puede verificar, a partir de los saberes previos expresados en los cuestionarios que los estudiantes de Letras, futuros profesores de ELE, consideran que el vocabulario tiene un importante papel para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en la sala de clase y están de acuerdo con una visión más amplia, basada en la idea de que el contacto contextualizado de los vocablos facilita, y mucho, el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Con la finalidad de comprender las interpretaciones de la actividad propuesta a los estudiantes y, teniendo en cuenta que, en un primer momento, los estudiantes están realizando tareas de aprendizaje y, en un segundo momento, el énfasis de la actividad se inclina más hacia la enseñanza, en el sentido de lo que ellos consideran de la actividad como futuros docentes. A continuación, se muestra un análisis de las respuestas y reflexiones que ellos realizan sobre la relevancia, por un lado, del aprendizaje de léxico en su formación, por otro, de la enseñanza de léxico en el aula de ELE como futuros docentes.

Primer momento: aprendizaje de vocabulario en ELE

La propuesta de trabajo a continuación, también adaptada del libro *Profesor en Acción* (GIOVANINNI et al., 1996), propone actividades para abordar la enseñanza de la Lengua Española como lengua extranjera (ELE). En este caso, la actividad toma como punto de partida la lectura del texto “Beatriz (Los aeropuertos)” de Mario Benedetti (GIOVANINNI et al., 1996, p.180), texto que hace parte de la obra *Primavera con una Esquina Rota* (BENEDETTI, 1982), cuya transcripción se presenta a continuación:

Beatriz (Los aeropuertos)

El aeropuerto es un lugar al que llegan muchos taxis y a veces está lleno de extranjeros y revistas. En los aeropuertos hace tanto frío que siempre instalan una farmacia para vender remedios a las personas propensas. Yo soy propensa desde **chiquita**. En los aeropuertos la gente bosteza casi tanto como en las escuelas. En los aeropuertos las **valijas** siempre pesan veinte kilos así que podrían **ahorrarse** las balanzas. En los aeropuertos no hay cucarachas. En mi casa sí hay porque no es aeropuerto. A los jugadores de fútbol y a los presidentes siempre los fotografían en los aeropuertos y salen muy **peinados**, pero a los toreros casi nunca y mucho menos a los toros. Será porque a los toros les gusta viajar en **ferrocarril**. A mí también me gusta muchísimo. Las personas que llegan a los aeropuertos son muy abrazadoras. Cuando una se lava las manos en los aeropuertos quedan bastante más limpias pero arrugaditas. Yo tengo una amiguita que roba papel higiénico en los aeropuertos porque dice que es más suave. Las **aduanas** y los carritos para equipaje son las cosas más bellas que tiene el aeropuerto. En la aduana hay que abrir la valija y cerrar la boca. Las **azafatas** caminan juntas para no perderse. Las **azafatas** son muchísimo más lindas que las maestras. Los esposos de las azafatas se llaman pilotos. Cuando un pasajero llega tarde al aeropuerto, hay un policía que agarra el pasaporte y le pone un sello que dice Este niño llegó tarde. Entre las cosas que a veces llegan al aeropuerto está por ejemplo mi papá. Los pasajeros que llegan siempre les traen regalos a sus hijitas queridas pero mi papá

que llegará mañana no me traerá ningún regalo porque estuvo preso político cinco años y yo soy muy comprensiva. Nosotros frecuentamos los aeropuertos sobre todo cuando viene mi papá. Cuando el aeropuerto está de **huelga**, es mucho más fácil conseguir taxi para el aeropuerto. Hay algunos aeropuertos que además de taxis tienen aviones. Cuando los taxis hacen huelga los aviones no pueden aterrizar. Los taxis son la parte más importante del aeropuerto.

Realizada la lectura se proponen las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 1

- Subraya las palabras que no conozcas. Sin consultar el diccionario, ¿qué crees que significan? Anótalo.

En el apartado que sigue se presenta el análisis de la actividad 1 realizada.

El conocimiento previo: construyendo desde lo conocido

En el caso de la primera actividad, se propone a los estudiantes identificar las palabras desconocidas e intentar atribuir un significado partiendo de sus conocimientos, la cual fue desarrollada oralmente por los estudiantes. Se parte del presupuesto de que algunas de las respuestas que ellos dieron y las estrategias que pudieron utilizar para encontrar el significado y el sentido en el texto pueden basarse a partir de sus lecturas de mundo, en palabras de Freire (1984, p.105-106):

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de <<escribirlo>> o de <<reescribirlo>>, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Con relación a esta primera actividad, los alumnos comentaban las palabras desconocidas como **azafata**, pero a la vez fueron haciendo inferencias con palabras ya conocidas, por ejemplo, **abrazadoras**. Por tanto, además del conocimiento de mundo, ello conlleva a pensar que en cuanto a la adquisición de una lengua extranjera, para que un estudiante se comunique bien, no solo es necesario conocer la morfología y la sintaxis de la LE, también el estudiante debe poseer un vocabulario amplio considerando su uso en contexto porque el aspecto semántico y pragmático de la lengua juega un papel fundamental para atender el dominio de la LE. Según el estudio de Laufer (1989 apud BONK 2000, p. 17, traducción nuestra) la carencia de léxico dificulta la comprensión de un texto entre un grupo de estudiantes, lo cual muestra que sin el conocimiento de las palabras en un contexto, es difícil mantener la secuencia de las ideas principales y secundarias:

En un estudio sobre el conocimiento lexical y la comprensión de lectura en segunda lengua, Laufer (1989) encontró una diferencia significativa relacionada al rendimiento de comprensión entre los alumnos que tenían familiaridad con el 95% o más del léxico en un texto de lectura y aquellos que tenían menos puntuaciones. Se concluyó que un 95% de la cobertura lexical era, en consecuencia, el límite necesario que garantizaría la comprensión “razonable” de un texto escrito (p. 321) En un estudio posterior semejante Laufer (1992) presentó una evidencia más para esta conclusión, y determinó que, con base en puntuaciones determinadas en Pruebas Nacionales de Nivel de Vocabulario (1990), este “límite” del 95% de cobertura lexical correspondió a un grado de conocimiento de 3000 familias de palabras o 4800 de léxico.¹

¹ “In a study dealing with second language lexical knowledge and reading comprehension, Laufer (1989) found a significant difference in a comprehension measure between learners who had familiarity with 95% or more of the lexical tokens in a reading text and those who had lower scores. It was concluded that 95% lexical coverage was therefore the necessary threshold which would ensure “reasonable” comprehension of a written text (p. 321). In a similar later study, Laufer (1992) presented further evidence for this conclusion, and determined that, based on scores on Nation’s (1990)Vocabulary Levels Test, this “threshold” of 95% lexical coverage corresponded to a level of knowledge of 3,000 word families, or 4,800 lexical”.

El universo de los estudiantes, sus experiencias, sus valoraciones, en general, su conocimiento del mundo construido en el transcurso de sus vidas, está siempre presente en el aula, el mundo complejo y diverso de estos sujetos se transforma en uno cuando estudiantes y docentes comparten o intentan compartir sus visiones de mundo en el aula. Este espacio recreado, no natural, donde las interacciones de los sujetos son negociadas y regularizadas por los esquemas escolares instituidos, necesita aproximarse a los estudiantes mediante el aprendizaje significativo, donde los conocimientos previos son, en algunas ocasiones, punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos.

ACTIVIDAD 2

- Revisa toda la actividad. Organiza las palabras según estos criterios:
 - Personas
 - Lugares: partes del aeropuerto
 - Acciones
 - Cosas
 - Otros

La segunda actividad propuesta en este trabajo consistió en verificar si los estudiantes conseguían clasificar las palabras desconocidas dentro de grupos semánticos correspondientes a **personas, lugares, acciones, cosas y otros**. Algunas de las palabras escogidas por los estudiantes fueron **valijas, ahorrarse, peinados, ferrocarril, aduanas, bostezar, azafatas, abrazadoras y huelga**. En esta situación, es necesario decir que teniendo en cuenta que los estudiantes usan más frecuentemente la herramienta de sus conocimientos previos, es interesante conocer el tipo de estrategia que ellos utilizan para intentar obtener el significado de cada una de las palabras. Algunas de estas estrategias pudieron ser: hacer una lectura global del texto e identificar el significado por el contexto o enfocarse en el sonido de las palabras e intentar hacer la relación con la lengua materna para hallar la equivalencia en el idioma que se está aprendiendo.

De igual manera, puede haber sucedido que los estudiantes hayan deducido el campo lexical al que pertenecen las palabras desconocidas mediante sus terminaciones. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes colocó las palabras **ahorrarse** y **bostezar** en el campo lexical acción debido a la terminación “ar” que aparece en el modo infinitivo en las lenguas latinas como el español y el portugués. En cuanto a la palabra **valijas** la mayoría también puso en el campo lexical *cosas*, habiendo percibido que su terminación “s” indica pluralidad, y dedujeron que se trata de un objeto. Por lo tanto, si bien el contexto facilita deducir el significado de las palabras, también otra ayuda significativa es conocer la morfología de las palabras para entender el léxico y tener un mayor dominio de la lengua. En este aspecto se percibe que el aprendizaje del léxico puede darse mediante la explicación del funcionamiento de la estructura lexical y su consecuente aplicación, por ejemplo, derivación, composición, sinonimia, antonimia, palabras compuestas, combinatorias, expresiones idiomáticas, etc.

En cuanto al desarrollo de la actividad, es importante hacer referencia a dos aspectos que sobresalen en el *corpus* seleccionado para este trabajo. Una de ellas es, que en el caso de la organización de las palabras para el criterio **personas**, aparecen con alguna frecuencia las palabras **chiquita** y **peinados** al lado de **azafatas**, **extranjeros** y **presidentes**. En este caso, los estudiantes mezclan personas y cualidades. Mediante este resultado se constata que no fue posible deducir el significado con la ayuda del contexto, por lo tanto, se hace necesario tener conocimiento y dar al estudiante una instrucción explícita tanto del vocabulario como de la variedad lingüística en el que éste es válido para la comprensión de la lectura y su producción de discurso. Sin un adecuado repertorio léxico, los estudiantes encontrarán mayor dificultad para procesar el contenido de la lectura.

Por otro lado, el criterio **otros** no fue muy tenido en cuenta en las respuestas de los estudiantes, sin embargo, algunos de ellos escribieron palabras como **frío**, **kilos**, **veinte** y **cucarachas**; lo que el criterio **otros** permite percibir es que algunos de los estudiantes aún tienen dificultad para identificar el significado en español de

palabras que son usadas frecuentemente en portugués como el caso de **frío**, por ejemplo.

Se pueden observar en el cuadro las palabras desconocidas por los alumnos en el texto leído:

Cuadro 1 – Palabras desconocidas

PERSONAS	LUGARES	ACCIONES	COSAS	OTROS
Extranjeros	Aeropuertos	Instalan	Revistas	Tazas
Propensas	Farmacias	Bosteza	Remedios	Frío
Chiquita	Escuelas	Ahorrar	Valijas	Kilos
Gente	Casas	Fotografían	Balanza	Veinte
Jugadores de fútbol	aduana	Salem	Ferrocarril	Cucarachas
Presidentes		Huelga		
Abrazadores				

Fuente: Elaboración propia.

Segundo momento: un ejercicio de meta-comprensión

Parte de lo interesante en los trabajos sobre el aprendizaje, en el caso de la formación de profesores, tiene relación con lo que los aprendices saben que saben, y sobre todo, lo que pueden hacer con eso. Es decir, la capacidad de reflexionar sobre sus conocimientos para, más tarde, enseñar lo aprendido. Según Schön (2000, p. 132, traducción nuestra):

[...] el aprendizaje de un estudiante depende de la idea que él construye sobre las demostraciones y las descripciones de un instructor [...] otros estudiantes podrán, de varias formas, cumplir el papel de instructores, otros escenarios, otras prácticas o mundos de práctica, pueden ayudar a moldear la experiencia del estudiante.²

² “[...] a aprendizagem de um estudante depende da ideia que ele constrói sobre as demonstrações e as descrições de um instrutor [...] outros estudantes poderão, de diversas formas,

La reflexión sobre la enseñanza del vocabulario de LE en la formación del futuro profesor de ELE tomó como punto de partida la misma actividad del libro de Giovaninni et al. (1996), específicamente las preguntas:

- ¿Cuál es el objetivo de cada una de las actividades que se proponen en esta tarea de vocabulario?
- ¿Cómo la mejoraría?
- ¿Le resultaría útil para sus alumnos?

En las respuestas de los estudiantes sobre la primera pregunta es posible reconocer como ellos dan valor al uso del trabajo con léxico en el aula de clase siempre en un contexto de uso, con la finalidad de establecer relaciones que van desde el reconocimiento de las variedades del español, hasta la aproximación a las culturas de los hispanohablantes.

Se transcriben a continuación algunas de las reflexiones de los estudiantes sobre el objetivo de las actividades con vocabulario, la posibilidad de mejorarlas y la utilidad para su ejercicio docente en el futuro.

- Hacer que el alumno a partir de sus conocimientos previos de la lengua y por medio del **contexto**, consiga descubrir el significado de las palabras (léxico, semántica).
- **Diversificar** el vocabulario y **conocer** nuevas palabras, marcar las **diferencias de léxico entre culturas**.
- **Mejorar y ampliar** el vocabulario además de reflexionar sobre lo semántico del texto y un poquito de lo histórico.
- Tener contacto con las **variantes** de los países que hablan Español, conocer los significados de las palabras, tener contacto con la cultura, pues la persona que escribe expone su cultura mientras cuenta su historia.

Durante el análisis de las opiniones de los alumnos en relación a la importancia dada a la enseñanza del léxico por parte del profe-

cumprir o papel de instrutores, outros cenários, outras aulas práticas ou mundos da prática podem ajudar a moldar a experiência do estudante”.

sor, se constató que, en general, ellos establecen una relación entre los objetivos de las actividades propuestas, la preparación de determinada actividad y la utilidad de esto. Por ejemplo, varios alumnos consideran importante procurar entender el significado de determinada palabra dentro de un contexto o campo semántico.

La sugerencia para mejorar la actividad fue hacer comparaciones de este vocabulario en otros contextos y analizarlo dentro del contexto cultural, para que los estudiantes observen y constaten que:

- (a) ante la dificultad de aprehender el significado de la palabra, es posible comprenderla por medio del contexto;
- (b) es posible hacer una relación entre léxico y cultura.

Consideraciones finales

A modo de conclusión, por un lado, es posible identificar que los estudiantes consideran de gran importancia el aprendizaje de vocabulario variado, principalmente teniendo en cuenta la variedad lexical de la lengua española para un extranjero, y, en consecuencia, revalorizando el trabajo con el léxico. Por otro lado, en cuanto a la enseñanza de ELE, partiendo del hecho de que este trabajo fue desarrollado con un grupo de futuros docentes, se observó la importancia de un minucioso trabajo a partir del vocabulario, resaltando que éste debe ser siempre enseñado según el contexto de realización discursiva, temporal y situacional que le colma de sentido.

REFERENCIAS

- BENEDETTI, M. **Primavera con una esquina rota**. México D.F.: Nueva Imagen, 1982.
- BONK, W. J. Second language lexical knowledge and listening comprehension. **International Journal of Listening**, Philadelphia, v.14, n.1, p. 14-31, 2000.

FREIRE, P. **La importancia de leer y el proceso de liberación.** México: Siglo XXI, 1984.

GIOVANINNI, A. et al. **Profesor en Acción.** Madrid: Edelsa, 1996.

SCHÖN, D. **Educando o profissiona reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANÁLISE HISTÓRICA DO MODO IMPERATIVO EM TEXTOS MEDIEVAIS: INTERFACE ENTRE O LÉXICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gisela Sequini FAVARO

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o sistema verbal no Português Arcaico (PA) dos séculos XII-XIII, especificamente no que se refere às formas do imperativo. Para a realização deste estudo, serão consideradas como objeto as formas verbais imperativas ocorrentes no recorte temporal focalizado.

A relevância do tema desta pesquisa reside em seu ineditismo. Apesar de existirem diversos estudos sobre o período arcaico (COUTINHO, 1958; SILVA NETO, 1952; ALI, 1964, MATTOS e SILVA, 1989, 2001; MAIA, 1997), não encontramos trabalhos que envolvam as mudanças morfológicas do imperativo no que se refere à constituição verbal da época medieval, na medida em que o que temos são apenas alguns comentários breves sobre a conjugação das formas verbais naquele período. Assim, estudando a formação das conjugações verbais da língua portuguesa em seu estágio “inicial” (ou melhor, no estágio temporal em que primeiramente começa a ser referida com este nome), poderemos con-

tribuir para a observação de mudanças linguísticas que ocorreram na constituição do sistema verbal ao longo dos anos.

A escolha do modo imperativo se justifica por duas razões: em primeiro lugar, existem poucos estudos que tratam da mudança morfológica sofrida no emprego das formas imperativas no PB (FARACO, 1982; SCHERRE, 2002; PERINI, 1996); e, em segundo lugar, nenhum desses poucos estudos traz análises envolvendo dados da época da origem da língua portuguesa para justificar a causa e a natureza dessa mudança morfológica.

Algumas considerações sobre o Modo Imperativo

As Gramáticas Tradicionais do português postulam que o imperativo possui formas próprias somente para a segunda pessoa do singular e segunda pessoa do plural. As demais pessoas são extraídas do presente do subjuntivo. O imperativo negativo não apresenta uma formação própria, sendo integralmente suprido pelo presente do subjuntivo, anteposta às formas verbais uma partícula de negação, sendo na maioria das vezes a partícula **não**.

Vendo a formação a partir de uma perspectiva histórica, verificamos que o uso do imperativo já era motivo de discussão desde o latim, no que diz respeito à sua formação. Lendo a *Gramática Superior da Língua Latina* de Faria (1958), constatamos que o imperativo, no indo-europeu, era utilizado somente para exprimir uma ordem ou um pedido e não uma proibição. Segundo o autor, não havia o imperativo negativo na origem do latim.

Para suprir essa necessidade, Faria (1958) afirma que era empregada a partícula negativa *ne* (na grande maioria dos casos) anteposta ao imperativo afirmativo. Existia também uma construção em que se empregava o infinitivo presente seguido do imperativo do verbo *nolo*, ou, ainda, o perfeito do subjuntivo era precedido de uma negação, sendo esta última construção muito comum no período clássico.

Faria (1958) ainda ressalta que o presente do subjuntivo já era utilizado com a função de imperativo afirmativo na 3ª pessoa. De acordo com o autor, o subjuntivo presente pode ser emprega-

do com valor de imperativo para dar ordem na terceira pessoa do imperativo positivo ou negativo, e na segunda pessoa somente no imperativo negativo (FARIA, 1958).

Câmara Jr. (1976) também afirma que no latim o subjuntivo estava associado ao modo imperativo, sendo esse último utilizado para dar ordens e proibições. De acordo com o autor, eram as formas do subjuntivo que supriam as pessoas que faltavam no imperativo: a 3ª pessoa (no tratamento do ouvinte nessa pessoa) e a 1ª pessoa do plural, quando o falante impõe a outras pessoas uma ordem ou tarefa.

Essa estrutura é válida, segundo Câmara Jr. (1976), para as ordens. Em relação às proibições, caracterizadas pela partícula negativa diante do verbo, em todas as pessoas, as formas subjuntivas são obrigatórias. O autor, porém, faz uma ressalva dizendo que no latim clássico era utilizada a forma do pretérito perfeito ao invés do subjuntivo para o imperativo negativo. O latim vulgar adotou o emprego do presente (imperfeito), por exemplo: lat. cl. *ne feceris*, lat. vulg. *non facias*, port. **não faças**.

Câmara Jr. (1976) também afirma que ocorreu em português uma simplificação do sistema imperativo, pois o latim distinguia um imperativo presente, utilizado para ordens imediatas, e um imperativo futuro, para o que deveria ser cumprido mais tarde. De acordo com o autor, as formas do futuro foram eliminadas, permanecendo somente o imperativo presente.

Outro aspecto interessante apontado por Câmara Jr. (1976) é que desde o latim já existia uma fluidez em relação à concepção do uso do imperativo e do subjuntivo para expressar desejo. Segundo o autor, o uso deste era um modo delicado de dar uma ordem. Isso não ocorria somente no latim vulgar, mas também na linguagem culta coloquial. No Brasil é profunda a tendência a substituir o imperativo pelo indicativo presente, e o mesmo se observa nas proibições, em que também são assim substituídas as formas do subjuntivo (CÂMARA Jr., 1976).

Para Ali (1964), as formas próprias do imperativo (2ª pessoa do singular e 2ª pessoa do plural) só diferem das formas do presente do indicativo pela eliminação do **-s** final, por exemplo, **canta**,

cantai, traze, trazei, etc. Já o verbo **ser**, segundo o autor, no português antigo apresentava a forma **sei** e **sede**, idênticas às do extinto *seer* (latim *sedere*). O autor ainda diz que a 2ª pessoa do singular do verbo dizer apresentava em português antigo duas formas: **di** e **dize**, semelhantes ao imperativo de *dicere* em outras línguas românicas.

Coutinho (1958), em sua *Gramática Histórica*, assim como Câmara Jr. (1976), diz que não passaram ao português as formas latinas do imperativo futuro. O autor também afirma que na segunda pessoa do plural ocorreu a sonorização do *-t* em *-d* na passagem do latim ao português e que a queda deste operou-se, em português, no correr do século XV (COUTINHO, 1958).

Sobre a conjugação das formas do imperativo, Faria (1958) diz que o presente era conjugado apenas na segunda pessoa do singular e na segunda pessoa do plural. A respeito desta última pessoa, Maurer Jr. (1959) afirma que a 2ª pessoa do plural era pouco utilizada, chegando até a desaparecer. De acordo com autor, uma inovação mais importante do plural é a tendência para empregar a forma correspondente do indicativo em lugar do imperativo. “Na língua vulgar é especialmente a 2ª pessoa do plural que assim se emprega, a ponto de perder-se o imperativo antigo em diversas línguas românicas” (MAURER JR., 1959, p. 142).

Menon (1984) afirma que, por mais que em uma língua não exista o modo imperativo, isso não atesta que não haja outros recursos que possam exprimir ordem ou proibição. Neste caso, para dar ordem, nem precisamos usar palavras: gestos, sinais e olhares também podem ser utilizados.

Por outro lado, Câmara Jr. (1964), em seu *Dicionário de Filologia e Gramática*, afirma que existem três modos distintos no português: indicativo (que indica a certeza do fato), subjuntivo (o modo da dúvida) e imperativo (quando queremos que um fato ocorra).

A respeito do modo imperativo, Câmara Jr. (1964) diz que é utilizado para exprimir ordem, tendo relação com o presente e com o futuro. O autor ainda ressalta que as formas imperativas são apenas referentes às segundas pessoas, porém considera também a exis-

tência da terceira pessoa, devido ao que ele chama de “tratamento indireto”, e a primeira pessoa do plural, pois o falante pode se inserir na ordem expressa.

O autor também explica que a correspondência das formas do imperativo com a do presente do indicativo relativas a **tu**, na perspectiva histórica, provêm do imperativo latino. A respeito dessa relação, Câmara Jr. (1964) declara ser aquele mais “agressivo” e este usado para expressar ordens de forma mais indireta.

Já Pontes (1972), ao fazer sua análise sobre o modo, afirma que em português temos apenas o modo indicativo e o modo subjuntivo, não fazendo qualquer tipo de comentário sobre o modo imperativo. Porém, ao final de sua obra, a autora afirma que não temos mais o imperativo, mas uma extensão do uso do presente do indicativo.

Para Stavrou (1973, p. 93), a forma variante seria o presente do indicativo e esse uso, ao invés da forma subjuntiva, ocorre devido a “*the softening of command forms*”, que é uma espécie de suavização das formas imperativas. De acordo com o autor, no PB falado não usamos mais o subjuntivo para expressar o imperativo, mas sim a forma indicativa.

Monteiro (2002) também faz suas considerações sobre o imperativo. O autor também afirma que o imperativo ocorre somente com a 2ª pessoa, seja ela do singular ou do plural, já que as ordens são dirigidas ao ouvinte, aquele com quem se fala. Outro aspecto interessante apontado por Monteiro (2002) é que as formas verbais do indicativo teriam, segundo ele, a função de expressar o imperativo. Para o autor, podemos utilizar uma forma verbal por outra, o que é bastante comum na língua portuguesa.

Perini (1996) afirma que o imperativo possui um uso muito especializado, já que seus únicos valores são para exprimir ordem e pedidos. Porém, assim como Monteiro (2002), o autor concorda que podemos usar orações indicativas para expressar ordem e pedidos.

Vilela e Koch (2001) definem que o modo imperativo, objeto de estudo desta pesquisa, é considerado uma forma semi conjugada, pelo fato de a maior parte das pessoas serem extraídas

do subjuntivo. Segundo os autores, o valor do imperativo está pautado a toda situação comunicativa, uma vez que só pelo contexto saberíamos se está sendo usado para expressar imposição, conselho, etc.

Scherre (2002) também afirma que, quando os enunciados são dirigidos a mais de uma pessoa, a preferência é sempre pelas formas subjuntivas e não imperativas. A respeito da forma variante, a autora diz que o seu uso não acarreta nenhum tipo de problema para o falante, e a variação no uso do imperativo não distingue grupos sociais. Não existe estigma social associado ao uso do imperativo na forma indicativa ou na forma subjuntiva. As duas formas não são marcadas de prestígio e nem são usadas como estereótipos do suposto mal falar.

Faraco (1982) ainda postula que a forma variante, apesar de contradizer a gramática e ser utilizada em situações informais, não é utilizada apenas por pessoas de baixa escolaridade. A variação envolve aspectos da situação, do contexto, dos objetivos do falante e do tipo de assunto.

Portanto, como pode ser visto, os trabalhos que tratam da mudança sofrida pelas formas verbais imperativas apresentam análises envolvendo dados mais recentes da língua. Mesmo nas gramáticas históricas, só é possível notar descrições da estrutura morfológica das formas verbais imperativas e em quais contextos elas eram aplicadas. Em nenhum momento temos uma análise mais detalhada envolvendo dados do estágio inicial da língua, a fim de averiguar se a situação que encontramos hoje, em relação à dúvida quanto ao imperativo ser um modo independente ou não, já ocorria no PA.

Corpus

O *corpus* para a realização deste trabalho é constituído pelas *Cantigas de Santa Maria* (CSM). De acordo com Ferreira (1994, p. 58), as CSM são “*the collection of more than four hundred songs dedicated to the Virgin Mary by Alfonso X, the King of Castile and Léon, survives in four medieval manuscripts*”.

Segundo Parkinson (1998), as CSM constituem um monumento literário, musical e artístico da mais elevada importância e sua escolha como objeto de estudo se dá devido à grande riqueza lexical que apresentam. Anglés (1943, p.237) também afirma que o cancionero em louvor a Virgem é “*el repertorio musical más importante de Europa por lo que se refiere a la lírica medieval*”.

Ainda sobre a relevância das CSM, Pena (1992, p. 49) afirma que “[...] *as cantigas, acompanhadas das correspondentes notações musicais e tamén, nalgún dos códices dun amplo número de miniaturas, representan un legado dunha importância extraoordinaria desde o apartados literario, pictorio e musical*”.

Sobre o espaço em que foram produzidas as CSM, Leão (2002) afirma que foi em um ambiente de efervescência cultural que nasceram os textos poéticos. De acordo com Parkinson (1998), a intenção dessa coletânea sempre foi a de louvar a Virgem e aumentar a devoção a ela. Por este motivo, todas as cantigas são na verdade de louvor e exaltam a Mãe de Deus.

Filgueira Valverde (1985) ressalta que diversos milagres marianos foram recolhidos de igrejas e santuários europeus, sobretudo franceses e ibéricos, e são de fonte confirmada e bem conhecida, mas muitos relatos ainda hoje são desconhecidos e provavelmente apenas orais. Ferreira (1994) também afirma que do ponto de vista musical, as cantigas religiosas são especialmente notáveis entre a documentação remanescente de música medieval.

Ainda em relação ao local onde ocorriam as manifestações artísticas e culturais, Pena (1992) ressalta que a poesia estritamente unida à música, era no período da Idade Média um divertimento. O autor também declara que estamos diante de uma literatura oral que “*atopa o seu obradorio, a súa <<fábrica>> nos pazos reais*” (PENA, 1992, p. 24).

Embasamento teórico

O conceito de morfema é muito importante quando se trata de análises morfofonológicas. Neste trabalho, para realizar a análise dos dados encontrados, tomamos como ponto de parti-

da a fragmentação das formas verbais em unidades mínimas portadoras de significado. Dos tipos de morfemas constituintes das formas verbais do PA estudadas, o mais recorrente é o morfema zero, já que nas formas verbais imperativas coincidentes com a do presente do indicativo não possuem morfemas modos temporais, ou melhor, eles são representados pelo morfema zero que marca essa ausência.

Rocha (1999) afirma que foi no afã de descrever as línguas que os estruturalistas chegaram ao conceito de morfema. Bloomfield (1984) diz que o morfema é uma forma recorrente (com significado) que não pode ser analisada em formas recorrentes (significativas) menores.

Para Rosa (2000), cada morfema é um átomo de som e significado – isto é, um signo mínimo. De acordo com essa perspectiva, a morfologia é o estudo desses átomos e das combinações que podem ocorrer.

Monteiro (2002) também possui uma definição para o conceito de morfema. O autor, assim como demais estudiosos, também declara que morfema é a menor unidade dotada de significado.

De acordo com o autor, o morfema é uma unidade abstrata e que, na prática, um morfema pode representar várias formas. Segundo Monteiro (2002), se observarmos as palavras **vida** e **vital**, parece claro que em ambas as ocorrências há um mesmo morfema, que se realiza como [vid] e [vit].

Para Monteiro (2002), a realização de um morfema é denominada de morfe e quando houver mais de uma realização possível, chamamo-as de alomorfe. O autor declara que esta distinção é muito próxima da que existe entre fonema e fone.

Ainda sobre a definição de morfemas, é importante ressaltar a existência do processo de cumulação. Para Rosa (2000) na análise morfêmica espera-se que um elemento de significado deva corresponder a um elemento no nível da expressão e vice-versa. Porém, ao propor que um único morfe possa representar a vogal temática e a desinência para TMA (cf. verbo **amar** conjugado na segunda pessoa do singular: **am-** [raiz], **-a-** [VT+ ind. pres] **+s** [2ª ps]) quebra a afirmação inicial, uma vez que um único morfe representa duas

posições distintas do padrão verbal, como pode ser observado em **amo** (1ª ps presente do indicativo).

Outro conceito morfológico relevante para o desenvolvimento desta pesquisa é a distinção entre radical e tema. Segundo Monteiro (2002), observando os vocábulos portugueses, é possível verificar que geralmente terminam por uma vogal, depois da qual costumam aparecer as desinências. Nas palavras **casamento**, **foguete** e **cadeira**, por exemplo, após as vogais (o, e, a), temos o morfema /s/ indicativo de plural. E, segundo o autor, para identificarmos o radical de uma palavra, basta retirarmos a vogal final e tudo que aparece depois dela. Nesse caso, os radicais das palavras mencionadas são: **casament-**, **foguet-**, **cadeir-**.

Porém, quando o radical apresenta a vogal final, que passa a ser denominada vogal temática, o radical passa a ser conhecido por tema. Para Monteiro (2002), o tema é um tipo de radical ou radical completo, pronto para receber os morfemas próprios das categorias gramaticais. O autor ainda propõe que a vogal temática, por ser átona, em contato com o sufixo iniciado por vogal, sofre o processo de elisão ou crase.

Já Rocha (1999) define raiz como sendo um morfema comum a várias palavras de um mesmo grupo lexical, portador da significação básica desse grupo de palavras. Para o autor, “[...] em claro, clarear, aclarar, esclarecer, esclarecimento e clarividência, a raiz é clar-. Em **livro**, **livrinho**, **livreiro**, **livraria** e **livresco**, a raiz é **livr-**. Em tom, tonal, tonicidade, entoar, desentoar, toado e desentoadamente, a raiz é tom, com a variante **to-**“ (ROCHA, 1999, p.102).

Kehdi (2003) apresenta uma opinião contrária a de Rocha (1999) e propõe que o radical corresponde ao elemento irreduzível e comum às palavras da mesma família. De acordo com autor, devemos evitar a designação de raiz, vinculada à perspectiva diacrônica, para se referir ao radical. Segundo o autor, nem sempre há coincidência entre os enfoques sincrônicos e diacrônicos, por exemplo, em **comer**, o radical é **com-** (cf. **comida**, **comilão**), ao passo que a raiz é **ed-**. A raiz é do domínio da origem histórica e o radical é do domínio da sincronia da língua (KEHDI, 2003).

Os conceitos de morfema, raiz e radical são muito relevantes para o desenvolvimento das análises dos dados, pois para compreender o funcionamento das formas verbais conjugadas no modo imperativo e verificar se estávamos diante de formas variantes ou não, foi necessário realizar primeiro uma divisão morfológica dos dados.

Metodologia, Apresentação e Análise dos dados

A metodologia baseia-se no mapeamento das formas verbais do imperativo nas Cantigas de Santa Maria. Contamos também com glossários, vocabulários, dicionários, e especialmente com o glossário de Mettmann (1972), como auxílio na categorização das formas verbais. Abaixo, como ilustração, apresentam-se exemplos dos procedimentos de mapeamento dos dados nesta pesquisa:

(1)

Log' enton Santa Maria | a seu Fill' o Salvador
Foi rogar que aquel frade | ouvesse por seu amor
Perdon. E diss' el: " farey-o | pois end' avedes sabor
mas torn' a alma no corpo, | e **compra** ssa profisson. (CSM 14,
v. 41-4)

(2)

A bõa dona se foi ben dali
a un' eigreja, per quant' aprendi,
de Santa Maria, e diss' assi:
"Sennor, **acorre** a tua coitada". (CSM 17, v. 55-58)

(3)

Chorando dos ollos mui de oraçon,
lle diss': " Ai Sennor, **oe** mi oraçon [...]". (CSM 21, v. 15-16)

Após a coleta dos dados, foram analisadas as estruturas morfológicas das formas verbais imperativas encontradas comparando-as com a estrutura morfológica das formas verbais do presente do indicativo e do subjuntivo presentes no *corpus*, a fim de explicar se critérios, tais como ordem, presença ou ausência do sujeito e contextos relacionados a atos de fala (ordem ou pedido), podem ser utilizados para considerar uma forma imperativa ou

não. Também foram analisadas as ocorrências de processos morfofonológicos durante a flexão verbal do imperativo nas formas mapeadas.

A coleta de dados no *corpus* proporcionou o mapeamento das formas verbais do modo imperativo nas CSM, para a realização das análises. Apresentaremos nesta seção os resultados obtidos.

Para assegurar a produtividade das formas imperativas, os dados foram analisados morfológicamente levando-se em consideração seu contexto de aplicação. Esta metodologia também serviu para verificar se há ou não o uso de formas verbais variantes, funcionando como uma espécie de filtro para a categorização dos dados mapeados no *corpus*.

Foram coletadas 217 formas verbais conjugadas no modo imperativo. Deste total, 171 ocorrências estão conjugadas nas 2ª pp e 2ª ps. Optamos por excluir de nossas análises as ocorrências mapeadas na 3ª ps, 1ª pp e 3ª pp, pois estas pessoas são todas extraídas do presente do subjuntivo, o que já favorece o uso de uma estrutura morfológica específica e bem demarcada para expressar o modo imperativo.

Para averiguarmos se as formas verbais estavam conjugadas no modo imperativo ou se eram formas variantes, antes de analisarmos a presença ou a ausência do sujeito, realizamos a divisão dos dados em morfemas.

Devido à ocorrência significativa das formas verbais e por se tratar de verbos regulares que seguem um mesmo paradigma para a realização da flexão verbal, escolhemos o verbo **levar** para representar a 2ª pp e o verbo **acorrer (acordar em, resolver, decidir)** para a 2ª ps, mas o mesmo ocorre com outros verbos, tais como **leixar (deixar)**, **nenbrar (lembrar)** e **gaannar (ganhar)**, **dizer**, **cozer (cozinhar)**, **salir (sair)**, etc. Fazendo a representação morfológica das formas conjugadas desses verbos na primeira e na terceira pessoas, temos:

(4) Verbo **Levar** (PA) = (PB)

- Imperativo Gramatical: **levade**

Radical/ Vogal temática/ Sufixo modo-temporal/ Sufixo número-pessoal

lev	a	∅	-de
-----	---	---	-----

-Presente do Indicativo: **levades**

Radical/ Vogal temática/ Sufixo modo-temporal/ Sufixo número-pessoal

lev	a	∅	-des
-----	---	---	------

-Presente do Subjuntivo: **levedes**

Radical/ Vogal temática/ Sufixo modo-temporal/ Sufixo número-pessoal

lev	a (e)	∅	-des
-----	-------	---	------

(5) Verbo **Acorrer** (PA) = **Acordar em, resolver, decidir**

- Imperativo Gramatical: **acorre**

Radical/ Vogal temática/ Sufixo modo-temporal/ Sufixo número-pessoal

acorr	e	∅	∅
-------	---	---	---

-Presente do Indicativo: **acorres**

Radical/ Vogal temática/ Sufixo modo-temporal/ Sufixo número-pessoal

acorr	e	∅	-s
-------	---	---	----

-Presente do Subjuntivo: **acorras**

Radical/ Vogal temática/ Sufixo modo-temporal/ Sufixo número-pessoal

acorr	e (a)	∅	-s
-------	-------	---	----

Observando os exemplos acima, podemos notar que todos apresentam ausência de sujeito, que está marcada com o morfema zero (∅). Ressaltamos que, de acordo com Kehdi (2003), para que haja presença do morfema zero é necessário que três condições sejam satisfeitas: 1) é preciso que o morfema zero corresponda a

um espaço vazio; 2) esse espaço vazio deve opor-se a um ou mais segmentos; 3) a noção expressa pelo morfema zero deve ser inerente à classe gramatical do vocábulo examinado.

Ao realizar a divisão dos dados em morfemas observamos que as formas verbais mapeadas no *corpus* são quase idênticas às formas do presente do indicativo, contudo sem o *-s* final. Este tipo de fenômeno ocorre, pois, quando formamos o imperativo, a segunda pessoa tanto do singular quanto do plural coincide com as formas do presente do indicativo e isto já acontecia desde o latim, como propõem Ernout (1945) e Faria (1958).

Não foram mapeadas ocorrências em que tivéssemos uma forma morfológicamente idêntica para representar o imperativo, o presente do indicativo e o presente do subjuntivo ao mesmo tempo. Ao compararmos a ocorrência com seu correspondente no presente do indicativo e no presente do subjuntivo, vemos que cada forma mantém uma estrutura morfológica específica. Se tivéssemos formas variantes iríamos ter a mesma estrutura morfológica.

Levando em consideração o contexto em que os dados aparecem, há diversos elementos que nos permitem afirmar que não se trata de formas variantes, mas sim de formas conjugadas no imperativo.

Entre os itens que podem auxiliar nesta investigação acerca das formas verbais imperativas, destacamos a presença ou a ausência de sujeito nas frases. Todas as ocorrências mapeadas foram analisadas e investigamos o contexto que as formas verbais estão inseridas.

Nas CSM foram mapeadas três ocorrências com o verbo **levar** conjugado na segunda pessoa do plural e três com o verbo **acorrer** flexionado na 2ª ps. Fazendo a divisão sintática dos elementos, encontramos a seguinte situação:

(6)

Pois chegaram, rogou-lles muito chorando dos ollos seus,
dizendo: “ **Levade**-me voc’, ay, amigos meus!”. (CSM 5, v. 141-142)

Sujeito: Ø

Predicado: **Levade**-me voc’, ay, amigos meus

Vocativo: Ø

[...] e dizian assi: “Varões, **levade**
e a Santa Maria loores **dade**”. (CSM 134, v. 45-46)

Sujeito: Ø

Predicado: **levade** e a Santa Maria loores dade

Vocativo: Varões

E logo tan toste o meiryynno
disse: “ Varões, **levade**-a já
fora da vila cab’ o camño [...]” (CSM 255, v. 98-100)

Sujeito: Ø

Predicado: **levade**-a já fora da vila cab’ o camño [...]

Vocativo: Varões

(7)

“Sennor, **acorre** a tua coitada” (CSM 16, v. 58)

Sujeito: Ø

Predicado: **acorre** a tua coitada

Vocativo: Sennor

E chorando e tremendo | diss’: “Ai, Virgen groriosa,
acorre-m’ a esta coita | tu que es tan piadosa
que **acorre**-los coitados; | poren, Sennor preciosa,
fais que est’ erro que fige | que cáia en obridança”. (CSM 303, v. 30-33)

Sujeito: Ø

Predicado: **acorre**-m’ a esta coita

Vocativo: Ai, Virgen groriosa

Mais pois entrou na ygreja | daquesta Santa Reynna,
chorando muit’ e dizendo: | “ Se[n]or, **acorre**-m’ aginna [...]” (CSM 357,
v. 16-17)

Sujeito: Ø

Predicado: **acorre**-m’ aginna [...]

Vocativo: Se[n]nor

Em relação à posição do sujeito em PA, Mattos e Silva (1993) declara que perdidas as marcas flexionais que indicavam o caso ou função sintética dos sintagmas nominais, o português, e outras línguas românicas, passou a ter uma ordem sintática mais fixa.

Baseada nos trabalhos de Huber (1986) e Pádua (1960), a autora afirma que no PA, a ordem sintática mais usada era SVC, ou seja, sujeito, verbo e complemento. Porém, existiam também outras possibilidades de ordenação destes constituintes. Veja os exemplos (PÁDUA, 1960, p.84):

- (8) SVC: *O lobo abriu a boca.*
SCV: *Quando Eufrosina esto ouvio, prougue-lhe muito.*
VSC: *E enton chamou o abade hũũ monge.*
VCS: *E cercou a cidade Nabucodonosor.*
CVS: *Quando o vio moço, rogou que veesse.*
CSV: *Todas estas cousas as gentes demandou.*

Tomando como parâmetro as classificações acima, nas CSM, o tipo de ordem mais frequente é **VC** (verbo-complemento) para as formas verbais conjugadas na 2ª pp e na 2ª ps. Este comportamento sintático já era previsto, por se tratarem de formas verbais imperativas, a posição ocupada pelo sujeito era sempre vazia, ou seja, ocupada pelo morfema zero, como pode ser observado nos exemplos anteriores.

Conclusão

Com este trabalho foi possível constatar que, na época medieval, existiam duas formas diferentes para o presente e o imperativo, cada uma com sua estrutura morfológica bem demarcada. Porém, nos dias de hoje, com a substituição de **tu** e **vós** por **você(s)**, há apenas uma forma, o que pode estar ocasionando a perda da distinção do imperativo e do indicativo e subjuntivo enquanto modo.

O resultado obtido até o presente momento com esta pesquisa é muito relevante e nos permite uma reflexão acerca do funcionamento e do ensino de língua portuguesa no Brasil, pois há uma lacuna nos materiais didáticos presentes em muitas escolas. É

comum na maioria dos casos nos depararmos com quadros canônicos que abordam conjugações direcionadas para a 2ª ps e a 2ª pp como **tu** e **vós**, distantes da realidade dos falantes.

É muito habitual encontrarmos essa situação nas gramáticas escolares atuais, porém, de acordo com Cunha e Cintra (1985), esse modelo não é aplicado ao PB atual falado e escrito. Os autores consideram o pronome “**você**” como de tratamento de segunda pessoa do discurso, utilizada para as pessoas com quem se fala.

Faraco (1982, p. 205), a respeito dessa mudança no paradigma verbal do PB, afirma que as formas **tu** e **vós** estão se tornando obsoletas e “*in the terms of Brazil [...] we can say that the normal paradigm of the verbal conjugation in the traditional grammars does not describe the present state of the language*”.

Portanto, como pode ser visto, os trabalhos que tratam da mudança sofrida pelas formas verbais imperativas apresentam análises envolvendo dados mais recentes da língua. Mesmo nas gramáticas históricas, só é possível notar descrições da estrutura morfológica das formas verbais imperativas e em quais contextos elas eram aplicadas.

O intuito deste estudo é preencher este espaço com explicações voltadas para a história linguística do português. No caso do modo imperativo, a temática poderia ser abordada dentro de uma perspectiva diacrônica, deixando claro para os alunos as transformações que a língua portuguesa sofreu e continua sofrendo ao longo dos tempos.

De acordo com Bagno (2011), uma boa estratégia é a discussão do uso das formas da norma-padrão quando e se aparecem em textos autênticos trabalhados em sala. Para o autor, cada variedade linguística do PB tem seus próprios usos do imperativo e não há motivo para condenação e substituição por um imperativo falso e contraintuitivo. O ideal é realizar uma discussão e uma reflexão sobre o processo de mudança e variação sofrido por tais formas no PB.

REFERÊNCIAS

ALI, S. M. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. Brasília: UNB, 1964.

ANGLÉS, H. **La Música de las Cantigas de Santa María del Rey Alfonso el Sabio**. v.II. Facsímil, transcripción y estudio crítico por Higinio Anglés. Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona; Biblioteca Central; Publicaciones de la Sección de Música, 1943. Transcripción Musical.

BAGNO, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984. Reimpressão do original de 1933.

CÂMARA JR., J. M. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976. Reimpressão do original de 1970.

CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de filologia e gramática referente à língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1964.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Fename, 1985.

COUTINHO, I. L. de. **Gramática Histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

ERNOUT, A. **Morphology Historique du Latin**. Paris: C. Klincksieck, 1945.

FARACO, C. A. **The imperative sentence in Portuguese: a semantic and historical discussion**. 1982. Ph. D. Thesis (Modern Languages) - University of Salford, Salford, 1982.

FARIA, E. **Gramática superior da Língua Latina**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FERREIRA, M. P. The Stemma of the Marian Cantigas: Philological and Musical Evidence. **Bulletin of the Cantigueiros de Santa Maria**, Cincinnati, n. 6, p. 58-98, 1994.

FILGUEIRA VALVERDE, J. Introducción. In: Alfonso X (El Sabio). **Cantigas de Santa María: Códice Rico de El Escorial**. Madrid: Castalia, 1985. p. XI-LXIII.

HUBER, J. **Gramática do Português Antigo**. Tradução portuguesa de Maria Manuela Delille, do original alemão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. Reimpressão do original de 1933.

KEHDI, V. **Morfemas do Português**. São Paulo: Ática, 2003.

LEÃO, Â. V. **Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X**. Ensaio da Associação Internacional de Lusitanistas (AIL). 2002. Disponível em: <http://www.geocities.ws/ail_br/questoeslinguagemnascantigas.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MAIA, C. **História do Galego-Português**. 2. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta de Investigação Científica e Tecnológica, 1997. Reimpressão da edição do INIC, 1986.

MATTOS E SILVA, R. V. **O Português Arcaico: fonologia**. São Paulo: Contexto, 2001.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português arcaico: morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto, 1993.

MATTOS E SILVA, R. V. **Estruturas Trecentistas: elementos para uma gramática do Português Arcaico**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1989.

MAURER JUNIOR, T. H. **Gramática do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

MENON, O. P da S. **O imperativo no Português do Brasil**. 1984. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Paraná, Curitiba, 1984.

METTMANN, W. Glossário. In: Alfonso X (O Sábio). **Cantigas de Santa Maria**. v. IV. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1972.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2002.

PÁDUA, M. P. A. **A ordem das palavras no português arcaico: frases do verbo transitivo**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1960.

PARKINSON, S. As Cantigas de Santa Maria: estado das cuestións textuais. **Anuario de estudos literarios galegos**, Vigo, p. 179-205, 1998.

PENA, X. R. **Literatura Galega Medieval**. Santiago de Compostela: Gotelo Blanco, 1992.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 1996.

PONTES, E. **Estrutura do verbo no português coloquial**. Petrópolis: Vozes, 1972.

ROCHA, L. C. A. de. **Estruturas morfológicas do Português**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

SCHERRE, M. M. P. Uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.217-251.

SILVA NETO, S. da. **História da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1952.

STAVROU, C. **Portuguese pronouns and command forms.** Hispanic. New York: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, 1973. p. 92-93.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da língua portuguesa:** gramática da palavra, gramática da frase, gramática de texto. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

FAZER UM EXAME: ANÁLISE DE PREDICADOS NOMINAIS COM O VERBO-SUPORTE 'FAZER' NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Cláudia Dias de BARROS

Oto Araújo VALE

Jorge BAPTISTA

Introdução

O Processamento de Línguas Naturais (PLN) apresenta como uma de suas tarefas básicas a construção de bases de dados com informações lexicais. Os dados contidos nessas bases de dados podem ser utilizados em muitas ferramentas, como *parsers*, Anotadores de Papéis Semânticos, tradutores automáticos, Simplificadores Textuais, sistemas que lidam com paráfrases, Sistemas de Perguntas e Respostas, Sistemas de Extração de Informação, entre outros.

Um exemplo de dados lexicais que podem ser utilizados por sistemas de PLN como os já citados são os predicados nominais, ou seja, construções formadas pelos nomes predicativos (N_{pred}), que selecionam argumentos e determinam uma construção sintática própria, do mesmo modo que um verbo pleno ou um adjetivo predicativo, e um tipo particular de auxiliar, um verbo-suporte (V_{sup}).

Um tipo especial de Npred são os nomes de exames ou tratamentos médicos, como **mamografia, audiograma, hemodiálise** que, quando construídos com o Vsup **fazer**, formam um predicado nominal, como se percebe em:

(1) *Maria fez uma mamografia*

Os predicados nominais que são formados pelo Vsup **fazer** e um Npred de exame ou tratamento médico apresentam características morfológicas, sintáticas e semânticas específicas que são abordadas neste trabalho, que se insere em uma pesquisa que realizou a análise e classificação de 1.815 predicados nominais com o Vsup **fazer** do português do Brasil, sob a perspectiva teórica do Léxico-Gramática (GROSS, 1975).

Sendo assim, na próxima seção são apresentadas a definição e as características dos predicados nominais (Vsup + Npred) e da teoria Léxico-Gramática. Na seção seguinte consta a metodologia adotada neste estudo. Na sequência são expressas as características morfológicas, sintáticas e semânticas dos Npred nomes de exames e tratamentos médicos e, finalmente, apresentam-se as conclusões deste estudo.

Predicados Nominais

Os predicados nominais são construções formadas por um verbo-suporte (Vsup) e um nome predicativo (Npred). Os Vsup são um tipo especial de verbo que, segundo Ranchhod (1990), apoiam flexionalmente o elemento núcleo da predicação, o Npred, fornecendo-lhe as marcas de tempo-aspecto-pessoa-número, que o nome não apresenta devido à sua morfologia.

Os Npred são aqueles que selecionam o número e o tipo de argumentos, ou seja, é em relação a eles que os outros elementos da frase são estabelecidos.

Os predicados nominais, como referido por Gross (1981), Giry-Schneider (1987) e Ranchhod (1990), apresentam algumas características que permitem a sua identificação. São elas:

I. Relação particular entre o **Npred** e o sujeito da sentença (**N0**), ou seja, não é possível atribuir outro sujeito além do N0 ao Npred, como se nota em:

(2) *O rei fez a abdicação do trono*

(2a) **O rei fez a abdicação da rainha do trono¹*

II. Restrições sobre os determinantes – devido à relação existente entre o sujeito do Vsup e o Npred, este não pode ser acompanhado de determinantes que o situem fora da esfera de referência do sujeito, como se nota em:

(3) **O rei fez a minha abdicação do trono*

III. Descida do advérbio – esse termo é utilizado por Giry-Schneider (1987, p. 31) (*descente de l'adverbe*) para se referir à transformação caracterizada pela substituição do advérbio em **-mente** que modifica a construção verbal associada pelo adjetivo correspondente na posição de modificador do Npred, como em:

(4) *Maria comprovou rapidamente que as provas eram verdadeiras*

(4a) *Maria fez a comprovação rápida de que as provas eram verdadeiras*

IV. Dupla análise dos complementos preposicionais – nas frases com Vsup, os complementos preposicionais podem ser analisados como um complemento do Vsup ou como um complemento do Npred. Já as frases com verbos plenos não permitem essa dupla análise:

(5) *Zé fez uma resenha completa do livro*

(5a) *Foi do livro que Zé fez uma resenha completa*

(5b) *Foi uma resenha completa do livro que Zé fez*

V. Possibilidade de substituir o Vsup por variantes aspectuais ou estilísticas, como em:

(6) *Ana fez uma mamografia*

(6a) *Ana realizou uma mamografia*

VI. Possibilidade de formação de grupo nominal (GN) a partir da redução de oração relativa. O GN formado apresenta a estrutura “**Npred de N0**”, como em:

(7) *A orquestra fez um concerto maravilhoso ontem*

(7a) *O concerto maravilhoso que a orquestra fez ontem <emocionou a todos>²*

¹ O símbolo * é utilizado para marcar a inaceitabilidade da frase (GROSS, 1975, 1981).

² Os símbolos < > contêm elementos que não são essenciais para a expressão analisada.

(7b) *O concerto maravilhoso da orquestra ontem <emocionou a todos>*

Após a exposição das características apresentadas pelos predicados nominais, passa-se a descrever o Léxico-Gramática (GROSS, 1975), a teoria utilizada na descrição linguística realizada.

Léxico-Gramática

Toda a análise e classificação dos predicados nominais foi realizada sob a perspectiva do Léxico-Gramática, que pode ser definida como um programa de investigação linguística que visa à descrição sistemática e tão completa quanto possível de uma língua, sendo que essas descrições devem ser formalizadas, como salienta Ranchhod (1990, p. 50). O formato utilizado predominantemente pelo Léxico-Gramática são as matrizes binárias.

Essa teoria tem como base a Teoria Transformacional (HARRIS, 1964, 1965), em que o autor propõe que existem frases de base ou do *kernel*, sobre as quais podem se realizar algumas transformações, ou seja, alterações na estrutura sintática, sem que estas causem mudanças de sentido, como a passiva, a simetria e a conversão.

Assim, o princípio básico do Léxico-Gramática é o de que as entradas do léxico não são palavras isoladas, mas sim frases elementares, pois se acredita que apenas no contexto de uma frase é possível estabelecer de forma precisa o valor sintático e semântico de um item lexical.

A formalização utilizada pelo Léxico-Gramática para a representação das descrições linguísticas são matrizes binárias (ou tábuas), em que cada uma corresponde a uma classe léxico-sintática. As linhas das matrizes correspondem às entradas lexicais, que apresentam em comum uma ou várias das propriedades indicadas nas colunas. As entradas lexicais são frases simples ou elementares, correspondentes à expressão sintática de um predicado semântico (RANCHHOD, 1990). Quando uma entrada possui determinada propriedade, é assinalado na coluna correspondente a essa propriedade o símbolo '+' e quando há a ausência dessa propriedade é utilizado o símbolo '-'.

Existem outros trabalhos que também realizaram descrições linguísticas sob a perspectiva teórica do Léxico-Gramática, como o de Ranchhod (1990), que analisou o comportamento sintático e semântico de predicados nominais com o Vsup **estar** no português europeu (PE); Baptista (2005), que descreveu as propriedades formais de 2100 nomes predicativos construídos com o Vsup **ser de** também no PE.

Para o português do Brasil também podem ser citados alguns trabalhos, como o de Vale (2001), que analisou e classificou cerca de 3000 expressões cristalizadas e as pesquisas sobre os Vsup **dar**, **fazer** e **ter** de Rassi (2015), Barros (2014) e Santos (2015), respectivamente.

No francês alguns autores foram pioneiros na realização de estudos com o Léxico-Gramática, como Giry-Schneider (1978), que realizou um trabalho sobre os predicados nominais com o Vsup **faire (fazer)**, principalmente as nominalizações. Foram constatadas as relações de **faire Npred** com 1500 verbos.

Passa-se, na próxima seção, a descrever a metodologia seguida na análise e classificação dos predicados nominais formados pelo Vsup **fazer** e um Npred de exame ou tratamento médico.

Metodologia

Os nomes predicativos analisados neste trabalho foram extraídos de duas fontes: o trabalho de Chacoto (2005), que analisou os predicados nominais com o Vsup **fazer** no PE, também sob a perspectiva do Léxico-Gramática, e o corpus PLN.Br (BRUCKSCHEN et al., 2008). Esse *corpus* contém 103.080 textos do jornal *Folha de São Paulo* dos anos de 1994 a 2005 e 29.014.089 *tokens* (ocorrências), tendo 98.605 ocorrências de **fazer** (não só como Vsup). Os Npred que estavam no *corpus* do PB foram extraídos com o auxílio da ferramenta *Unitex* (PAUMIER, 2013).

Com relação aos Npred que estavam presentes no trabalho de Chacoto (2005), foi necessário realizar uma análise para seleção dos que eram utilizados em construções do PB. Essa análise consistiu de três passos:

- a) introspecção, por meio do conhecimento de falante nativa do PB;
- b) consulta ao *corpus* PLN.Br;
- c) busca na *web*, por meio do Google e, posteriormente, por meio da ferramenta *WebCorp* (RENOUF; KEHOE; BANERJEE, 2007).

Sendo assim, foram extraídos 1.553 Npred das listas de Chacoto (2005) e 262 Npred do *corpus* PLN.Br, totalizando 1.815 Npred analisados no trabalho, sendo identificados, entre esses, 66 Npred nomes de exames e tratamentos médicos, sobre os quais passa-se a tratar com mais detalhes na próxima seção.

Nomes de exames e tratamentos médicos

Como já citado, realizou-se a análise e descrição de 66 predicados nominais, formados pelo Vsup **fazer** e um nome de exame ou tratamento médico do PB, como é o caso de **fazer uma mamografia** e **fazer uma hemodiálise**.

Esses nomes são considerados como nomes predicativos, pois eles apresentam a propriedade mais característica das construções com Vsup: a relação particular entre o Npred e o N0 que, por consequência, gera a restrição sobre os determinantes que acompanham o Npred, como se nota em:

(8) *Ana fez a radiografia de Pedro

(8a) Ana fez (uma + E + *minha) radiografia³

Nas subseções seguintes são apresentadas algumas características morfológicas, sintáticas e semânticas dos Npred de exames e tratamentos médicos.

Características morfológicas

Observou-se que, de um ponto de vista morfológico, os Npred de exames e tratamentos médicos apresentam uma formação regular, sendo na sua maior parte derivados (por via erudita) de um nome parte-do-corpo (**Npc**) e um sufixo que indica o

³ O símbolo '+' separa elementos que podem comutar e que estão entre parênteses.

tipo particular de procedimento médico (exame: **-grafia**, **-scopia**; cirurgia: **-tomia**).

Os **Npc** são uma classe particular de substantivos que apresentam uma relação metonímica (parte-todo), do tipo de posse inalienável. Tal relação tem consequências para a sua interpretação e comportamento sintático (BOONS; GUILLET; LECLÈRE, 1976).

As construções nominais com os nomes de exames e tratamentos médicos possuem como hiperônimos as construções com os nomes **fazer exame** ou **fazer tratamento**. Pelo fato de o nome de exame já conter em sua estrutura morfológica o sufixo que indica o nome **exame** e também da parte do corpo examinada ou tratada não é possível a ocorrência de frases como:

(9) **Ana fez uma mamografia de mama*

Características sintáticas

Como constatou Chacoto (2005), esses **Npred** parecem apenas ser construídos com o Vsup elementar **fazer**:

(10) *Ana (fez + *teve + *deu + *está em) uma mamografia*

Neste trabalho, foram identificadas 29 propriedades formais (distribucionais, estruturais e transformacionais) utilizadas na análise dos predicados nominais, como: (i) o tipo de determinantes que introduzem os Npred; (ii) a possibilidade de haver formação de passiva, entre outras.

Com relação aos Npred de exames e tratamentos médicos, as propriedades formais identificadas foram:

a) todos os Npred possuem como sujeito um nome-humano (N0=Nhum), como em:

(11) *Maria fez uma mamografia*

b) os Npred podem ser precedidos de determinante definido, indefinido e zero:

(12) *Ana fez (a + uma + E) laparoscopia*

c) esses Npred possuem apenas um argumento, o sujeito (N0);

- d) não podem ser apassivados, como se nota em:
(13) **Uma laparoscopia foi feita por Ana*
- e) formam um grupo nominal a partir da redução da relativa:
(14) *Zé fez acupuntura*
(14a) *A acupuntura que Zé fez <doeu um pouco>*
(14b) *A acupuntura de Zé <doeu um pouco>*

Todos os Npred de exames e tratamentos médicos foram classificados na classe **PB-F1H**, que apresenta os nomes com um argumento, que é um nome humano (SANTOS, 2015).

Características semânticas

Uma observação a nível semântico sobre os Npred de exames e tratamentos médicos revelou que, como esses Npred já contêm em sua formação o nome parte do corpo (**Npc**), não pode haver a introdução de um argumento **Npc**, como se nota em:

- (15) **Maria fez uma mamografia de/na mama.*

Outra observação é a de que a possibilidade da ocorrência de um sujeito **agente** ou **paciente** torna os nomes de exames e tratamentos médicos casos particulares de classificação semântica.

A frase com o sujeito **agente**, ou seja, o sujeito que faz o exame ou o tratamento em alguém, pode ocorrer com ou sem complemento. Quando há a presença do complemento, o sujeito **agente** é facilmente classificado. Quando, porém, não há complemento, pode haver ambiguidade de interpretação. Neste trabalho, contudo, tomou-se como forma de base o sujeito **paciente** em casos como esse, como se nota em:

- (15) *Ana_{Agente?/Paciente?} fez uma (bronsocopia + colostomia + mamografia)*

- (16) *Ana_{Agente} fez uma (bronsocopia + colostomia + mamografia) em Maria*

Alguns desses Npred apresentam uma nominalização da construção agentiva com nomes de profissão, com valor aspectual habitual, como em:

- (17) *Ana_{Agente} faz mamografia = Ana é mamografista*

Observou-se, também, que as principais variantes para o Vsup **fazer** nos predicados nominais com Npred de exames e tratamentos médicos são **realizar** e **sofrer**:

(18) *Ana (fez + realizou + sofreu) um exame*

Conclusão

Neste trabalho foi apresentada a descrição e classificação realizada com os predicados nominais formados pelo Vsup **fazer** e um Npred de exames ou tratamentos médicos, como **acupuntura**, **hemodiálise**, entre outros.

A descrição foi realizada sob a perspectiva teórica do Léxico-Gramática (GROSS, 1975), que propõe a descrição sistemática de propriedades formais e a formalização dos dados em matrizes binárias.

Foi observado que esse tipo de predicado nominal pode ser classificado na classe **PB-F1H**, que contém os predicados com apenas um argumento, o sujeito, que é um nome humano.

Com relação às características semânticas, destaca-se o fato de que o sujeito pode ter a classificação de **agente** ou **paciente**, de acordo a presença ou não de um complemento preposicionado.

Pode-se afirmar que a teoria utilizada, o Léxico-Gramática (GROSS, 1975), foi essencial para a identificação das características sintáticas dos predicados nominais estudados pois, por meio da inserção dos dados na matriz binária, foi possível perceber as regularidades que esses nomes apresentam e, assim, classificá-los em um grupo homogêneo (a classe **PB-F1H**).

Com base nisso, acredita-se que a lista dos Npred de exames e tratamentos médicos pode ser aumentada por meio do uso de dicionários e glossários da área médica. Esse trabalho futuro servirá como uma comprovação da regularidade sintática e semântica identificada nesse tipo de Npred.

Espera-se, com este trabalho, ter contribuído para a Descrição Linguística do Português, por meio da análise léxico-gramática dos predicados nominais com o Vsup **fazer** e um nome de exame ou tratamento médico, e também contribuir para o PLN por meio

da disponibilização dos dados para a futura utilização por sistemas que lidem com o léxico.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, J. **Sintaxe dos Predicados Nominais com SER DE**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2005.

BARROS, C. D. **Descrição e classificação de predicados nominais com o verbo-suporte fazer no português do Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BOONS, J.; GUILLET, A.; LECLÈRE, C. **La structure des phrases simples en français: constructions transitives**. Paris: Librairie Droz, 1976.

BRUCKSCHEN, M. et al. Anotação linguística em XML do corpus PLN-Br. **Série de relatórios do NILC**, São Carlos, 2008. Nilc-TR-09-08. Disponível em: <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/download/Nilc_TR_08_09.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CHACOTO, L. **O verbo fazer em construções nominais predicativas**. 2005. 254f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, Portugal, 2005.

GIRY-SCHNEIDER, J. **Les prédicats nominaux en français: les phrases simples à verbes support**. Genova: Librairie Droz, 1987.

GIRY-SCHNEIDER, J. **Les nominalisations en français: l'opérateur faire dans le lexique**. Genova: Librairie Droz, 1978.

GROSS, M. Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. **Langages**, Paris, v.15, n.63, p.7–52, 1981.

GROSS, M. **Méthodes en Syntaxe**. Paris: Hermann, 1975.

HARRIS, Z. S. Transformational Theory. In: HIZ, H. **Papers on Syntax**. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1965. p. 236-280.

HARRIS, Z. S. Elementary transformations. In: HIZ, H. (Ed.). **Papers on syntax**. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1964. p.211-235.

PAUMIER, S. **Unitex**: manuel d'utilisation. Champs-sur-Marne, France: University of Marne-la-Vallée, 2013. Research report.

RASSI, A. P.; BARROS, C. D.; SANTOS-TURATI, M. C. A. Tipologia sintática das construções com os verbos-suporte dar, fazer e ter. In: WORKSHOP ON PORTUGUESE DESCRIPTION, 3., 2013, Fortaleza. **Proceedings...** Fortaleza, Ceará: [s.n.], 2013. p. 36-43.

RASSI, A. P. **Descrição, classificação e processamento automático das construções com o verbo dar em português brasileiro**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RANCHHOD, E. M. **Sintaxe dos predicados nominais com Estar**. Lisboa: INIC, 1990.

RENOUF, A.; KEHOE, A.; BANERJEE, J. WebCorp: an integrated system for web text search. In: NESSELHAUF, C.; HUNDT, M.; BIEWER, C. (Ed.). **Corpus Linguistics and the Web**. Amsterdam: Rodopi, 2007.

SANTOS, M. C. A. **Descrição dos predicados nominais com o verbo-suporte ter**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

VALE, O. A. **Expressões Cristalizadas do Português do Brasil: uma proposta de tipologia**. 2001. 213f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

ANEXO

Conjunto dos Npred nomes de exames e tratamentos médicos analisados:

acupuntura	gastrectomia
angiocardiografia	gastroenterostomia
angiografia	gastroscoopia
angiografia digital	hematoma
aortografia	hemodiálise
apendicetomia	hemograma
artrodese	histerectomia
artroplastia	histerotomia
audiograma	ileostomia
broncografia	laparotomia
bronscoopia	laqueadura
bursetomia	leucotomia
cobaltoterapia	lipo-aspiração
colecistectomia	lobectomia
coletomia	lobotomia
colostomia	mamografia
craniotomia	mastectomia
densitometria óssea	microrradiografia
dermatoplastia	nefrectomia
diálise	neurocirurgia
diatermia cirúrgica	osteodensitometria
ecocardiograma	osteotomia
ecoencefalograma	pelvimetria
ecografia	pericardiectomia
ecografia intra-operatória	punção lombar
ecografia mamária	quimioterapia
ecografia obstétrica	radioterapia
ecografia pré-operatória	ressonância magnética
eletrocardiograma	talassoterapia
eletrochoque	tomografia axial computadorizada
eletrocirurgia	toracoplastia
eletrocunpuntura	toracotomia
eletroencefalograma	urografia
eletromiograma	vasotomia
endoscopia digestiva	venopuntura
esplenectomia	

O EMPREGO DA CONJUNÇÃO *AUNQUE* EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO DESCRITIVO-FUNCIONAL

Celso Fernando ROCHA

Talita Storti GARCIA

Introdução

A compilação de *corpora* de aprendizes apresenta-se como oportunidade de explorar fenômenos linguísticos relevantes em contexto de ensino de língua estrangeira (doravante LE). Professores e alunos se beneficiam dos subsídios teórico-metodológicos da Linguística de Corpus (doravante LC), uma vez que ao fazerem uso desse arcabouço abre-se uma janela de observação com vistas a padrões mais frequentes ou menos frequentes nos diversos *corpora* analisáveis (*corpora* elaborados a partir dos próprios textos dos alunos ou *corpora on-line*, como, por exemplo, o *Corpus da Real Academia Española* (2016)), além de tornar possível acompanhar, de modo sistemático, o uso de léxico, padrões gramaticais e colocacionais produzidos pelos aprendizes ou por falantes nativos (em *corpora* eletrônicos).

Para a LC, a língua é entendida como sistema probabilístico, algumas palavras apresentam-se com maior frequência de uso e

preferem a companhia de determinadas combinações. Mais especificamente, de acordo com os princípios teóricos da padronização léxico-gramatical (SINCLAIR, 1991), podemos falar de combinações binárias (ou maiores) inseridas em um contexto, ou seja, haveria um horizonte observacional composto por palavras à direita e à esquerda de um determinado nóculo que pode ser analisado e classificado. Existem diversos tipos de padrões passíveis de observação, um dos mais comuns (para a LC) recebe o nome de *clusters* (agrupamentos) ou *bundles* (pacotes) (BIBER; CONRAD, 1999). Como exemplo de agrupamentos em espanhol, podemos citar: *buenos días, hasta pronto, te lo digo yo, no lo sé*, etc. A natureza associativa (combinatória) relacionada ao aspecto probabilístico evidencia a não aleatoriedade de tais construções. Desse modo, a importância de se analisar tais agrupamentos reside no fato de que são unidades pré-fabricadas e muitas vezes não são ensinadas de forma sistemática ou abordadas em gramáticas, apesar de serem produzidas pelos falantes nativos e estarem na memória de forma não decomposta. Alinhando tais afirmações ao ensino de LE, os benefícios advindos desta constatação podem ser substanciais, uma vez que se muda a visão de que o vocabulário seria empregado adequadamente pelo aluno após extensivas descrições gramaticais e passa-se a vislumbrar um ensino pautado em regras de uso (mais abrangentes e abertas) e não somente em generalizações gramaticais.

Nesse sentido, almejamos identificar os usos mais frequentes da conjunção *aunque* (em agrupamentos) em um *corpus* constituído por aproximadamente 744 redações confeccionadas por alunos universitários, estudantes de letras (Bacharelado e Licenciatura), cursando o primeiro, segundo e terceiro ano. No caso dos estudantes do primeiro ano, os textos foram coletados após o primeiro semestre de curso, quando já haviam frequentado aproximadamente 90 horas/aula. Também apresentamos a proposta de intervenção pedagógica que foi desenvolvida após a identificação dos padrões de ocorrência da conjunção mencionada.

Conceitos operacionais, pesquisas na área e passos metodológicos

Atualmente, a presença de *corpora* torna viáveis análises que não teriam grandes possibilidades de serem executadas há algumas décadas, dadas as dificuldades advindas dos contextos teórico, metodológico e tecnológico. Na década de 1960, as palavras eram transferidas manualmente para cartões perfurados, para serem lidas por meios eletrônicos. Em tal momento, o estudo de determinadas estruturas linguísticas e posterior levantamento de frequências e contrastes apresentavam restrições de execução, devido à abrangência e à constituição do objeto de estudo.

Para Berber Sardinha (1999), uma definição mais abrangente, por incorporar as características principais para a construção de *corpora* em formato eletrônico, é a de Sánchez:

[...] um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SÁNCHEZ, 1995, p. 8-9 apud BERBER SARDINHA, 1999, p. 12).

Com relação ao *corpus*, sua natureza e seu tamanho permanecem variáveis, adaptando-se às situações e às perguntas de pesquisa, já que se podem ter *corpora* das mais diversas áreas e com variados propósitos. Cabe mencionar que sua compilação exige a observação de pré-requisitos operacionais, como: extensão, representatividade, especificidade e adequação.

De acordo com Granger (2002, p. 7), a compilação de *corpora* de aprendizes (*learner corpora* ou CCL, abreviatura para *Computer Learner Corpora*) é uma tarefa que exige muito esforço e tempo inestimável por parte dos pesquisadores: por isso, é importante ter um plano específico de coleta, armazenagem e extração de dados.

Cabe salientar que os resultados advindos desse tipo de pesquisa são relevantes, pois podem auxiliar no desenvolvimento de materiais e na elaboração de currículos mais adequados às realidades culturais dos alunos. Segundo Berber Sardinha (2004), o desenvolvimento de materiais didáticos a partir da perspectiva de falantes nativos pode produzir uma visão idealizada da aprendizagem de LE, deixando de explorar as particularidades inerentes ao aprendizado de um grupo específico de alunos. O autor também menciona que, ao compilar *corpora* de aprendizes e explorá-lo por meio de ferramentas computacionais, o professor pode tomar decisões mais pontuais no que concerne à identificação e ao encaminhamento das dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos.

Desta forma, estudar as características da língua utilizada pelo aprendiz de LE sob a perspectiva da LC e por meio do *corpus* de aprendiz, propicia um ponto de observação privilegiado. Segundo Lavid (2005, p. 336),

La disponibilidad actual de grandes colecciones de textos en formato digital y de herramientas informáticas ha hecho posible la realización de estudios sobre las regularidades con las que los hablantes utilizan los recursos gramaticales de una lengua, investigando la distribución de frecuencias de diferentes construcciones, y las relaciones entre estructuras gramaticales y otros factores lingüísticos y contextuales, por un lado, y los factores que afectan a la selección entre las posibles variantes estructurales, por otro.

Nas últimas décadas, alguns estudos em língua inglesa demonstraram que existem padrões de uso de língua diferentes entre nativos e não-nativos. Petch-Tyson (1998), por exemplo, estudou a visibilidade do autor em quatro sub*corpora* (holandês, finlandês, francês e sueco), observando o emprego do pronome de primeira pessoa *I* e sua coocorrência com outros itens linguísticos. A autora descobriu que o uso de expressões, como *I believe that*, *In my opinion* e *I am not of the same opinion*, mostrou-se mais frequente em textos de não-nativos. Verificou-se, por conseguinte, uma transposição de expressões típicas da fala para o meio escrito pelos aprendizes de língua inglesa. Outros estudos também apontam diferen-

ças do conjunto lexical utilizado por falantes não-nativos de inglês, dando especial atenção à interlíngua.

No que diz respeito a pesquisas em língua espanhola, podemos mencionar o trabalho pioneiro de Jacobi (2001), que investiga algumas conjunções em língua espanhola, Soto Balbás (2003), que faz uso de um arcabouço teórico-metodológico da LC para identificar, em um *corpus* de 25 mil palavras, os erros mais frequentes em 216 redações de aprendizes de espanhol LE, nível básico. Também temos conhecimento de Cintrão (2009), que compilou um *corpus* de aprendizes, com foco na descrição de competência tradutória, e o projeto levado a cabo na Universidade Autônoma de Barcelona, intitulado *Corpus Escrito del Español L2* (CEDEL2), por meio do qual são descritos aspectos de aprendizagem de espanhol LE por falantes de língua inglesa.

Como mencionado, o *corpus* utilizado nesta pesquisa é composto por 744 redações produzidas por alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras e conta com 266.253 palavras. Cada turma é composta por 16 alunos. Na tabela, a seguir, apresentamos alguns dados referentes ao *corpus*:

Tabela 1 – Temas propostos, indicação das turmas e total de palavras

Temas para o primeiro ano	Temas para o segundo ano	Temas para o terceiro ano
Descrição pessoal	Descrição pessoal	Imigração
Descrição de uma pessoa (laboratório)	Preservação do meio ambiente	As drogas
Organização pessoal	A Internet	Sociedade de consumo
Uma foto	Os sentidos	Sonhos
A casa dos meus sonhos	Aprendizagem de espanhol	Família
Como seria a vida em Marte	Enredo de novela	Película

Temas para o primeiro ano	Temas para o segundo ano	Temas para o terceiro ano
O zoológico	Descrição de uma cidade	A violência (laboratório)
Descrição de uma cidade	Violência (laboratório)	
A liberdade	Uma foto	
Recordações de infância	Liberdade	
Descrição de uma cidade (laboratório)	Uma foto (laboratório)	
Total de palavras: 85.729	Total de palavras: 145.273	Total de Palavras: 35.251

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 1 apresenta os temas propostos para cada grupo, cabe dizer que no caso do primeiro ano as redações foram coletadas de grupos distintos (turma de 2011 e de 2013), no segundo ano, foram três turmas (2011, 2012 e 2013) e, para o terceiro ano, contamos com as redações produzidas por apenas uma turma (2012).

Algumas das redações foram feitas em laboratório, sem consulta a dicionários, Internet ou materiais de apoio. A intenção foi contribuir para o aumento da heterogeneidade na construção dos *corpora*.

Quanto à extensão dos textos, pedimos que os alunos escrevessem redações com no mínimo 300 e no máximo 500 palavras e as salvassem em formato “txt” (textos sem formatação). Quando alguma redação não atingia o número mínimo, entrávamos em contato com o aluno e discutíamos as possibilidades de ampliá-la, ensinando-o a organizar suas ideias e a explorar melhor o tema. Por outro lado, quando o texto excedia o número máximo de palavras, era incorporado ao *corpus* sem nenhum corte.

A extração dos dados foi feita por meio do *Word Smith Tools*, um dos programas mais utilizados para pesquisas em LC. Esse software, criado por Michael Scott (2006), professor da Universidade

de Liverpool, possui três ferramentas: *WordList*, *Concord* e *Keywords*. No desenvolvimento deste trabalho, empregamos as ferramentas *WordList* e *Concord*. A ferramenta *WordList* permitiu criar listas de palavras por ordem de frequência e por ordem alfabética e, por isso, foi possível observar o léxico mais empregado no *corpus*.

Além das listas de palavras, a segunda ferramenta, a *Concord*, gerou listagens das ocorrências de itens específicos ou nódulos, acompanhados dos seus respectivos cotextos (texto ao redor da palavra), facilitando, assim, a identificação de sequências maiores nos textos (colocações). Essa ferramenta também disponibilizou o utilitário *collocates*, responsável pela quantificação dos nódulos e identificação quantitativa de suas coocorrências; dado o escopo da presente investigação, levantamos os primeiros dados referentes às coligações de *aunque*.

A conjunção *aunque* e padrões de uso

O termo **conjunção** abrange vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes em uma mesma oração (MATTE BON, 2003). À semelhança do que ocorre em português, em espanhol as conjunções podem ser diferenciadas tradicionalmente entre as de **coordenação** e as de **subordinação**.

Coordenação, segundo Bosque e Demonte (2000) é o procedimento gramatical que se usa para associar constituintes sintáticos sem estabelecer hierarquia entre eles. Esse processo, segundo os autores, é possível por meio das diferentes conjunções coordenativas. Na oração:

(1) El miércoles iremos a ver a Pepe, *pero* el jueves volveremos aquí. (BOSQUE; DEMONTE, 2000, p. 2637).

observa-se que a conjunção *pero* relaciona duas orações sem estabelecer uma relação de subordinação entre elas, apenas estabelece uma relação de adversidade.

O quadro, abaixo, apresenta as principais conjunções de coordenação (ou locuções coordenativas) e alguns exemplos:

Quadro 1 – Principais conjunções ou locuções coordenativas

<i>y/e, que</i>	União de elementos (aditivas)	<i>Siéntate y dime la verdad</i>
<i>ni</i>	Une elementos negativos (aditiva)	<i>No estudia ni trabaja</i>
<i>o/u o...o, bien...bien, tal...tal, ora...ora, que...que, sea...sea, uno...otro, cual...cual, ya...ya, etc.</i>	Oposição entre duas ou várias possibilidades (alternativas)	<i>O estudias para la prueba de inglés o te van a catear.</i>
<i>pero, mas, aunque, sin embargo, antes bien, más bien, si bien, a pesar de, con todo, etc.</i>	Oposição entre dois elementos (adversativas)	<i>No es Italia sino España que yo prefiero Te echo de menos aunque no lo creas</i>
<i>así pues, así que, conque, es decir, esto es, luego, o sea, por esto, por (lo) tanto, por consiguiente, pues, etc.</i>	Consequência e motivo	<i>No me lo repitas, pues María ya me lo ha dicho.</i>

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne às conjunções subordinativas, são poucas as conjunções simples (*que, pues* e *si*) e, no caso específico de *que*, há inúmeras combinações com preposições ou outras partículas (*así que, más que, dado que, después (de) que...*). Tradicionalmente, em espanhol, englobam as conjunções causais (*porque, como*, etc.), as condicionais (*si, como*, etc.), as finais (*para, para que*, etc), as concessivas (*aunque, a pesar de*, etc.), entre outras.

A conjunção *aunque*, como se pode observar, é reconhecida pela perspectiva tradicional entre as subordinativas concessivas. Origina-se, segundo Ibba (2006) do advérbio temporal *aun* + *que*. *Aun*, do latim *adhuc* (que significa “hasta ahora” em espanhol, “até

agora”, em português) para o espanhol *ahú* > *aun*, em sua origem latina não apresentava somente traços temporais, mas sim outros valores. Assim, durante o processo de mudança linguística sofrido pela língua espanhola, esse item adquiriu valores adversativos e concessivos.

Garcés (1994) afirma que *aunque* é o nexos mais frequente no que diz respeito à expressão da concessão em espanhol (cf. 2). No entanto, essa conjunção pode servir também à expressão da adversidade (cf. 3):

(2) *Aunque llueva*, saldremos a comprar.

(3) Es un chico muy interesante, *aunque se muestra un poco distante*. (GARCÉS, 1994, p.24).

A conjunção *aunque* pode atuar, portanto, ora como coordenativa adversativa, ora como subordinativa concessiva.

Para Garcés, o que caracteriza uma oração adversativa encabeçada por *aunque* é o modo verbal da oração introduzida pelo nexos, pois essa oração apresenta verbos somente no indicativo. O indicativo, no entanto, pode ser encontrado também em orações concessivas, caso em que se alterna com o subjuntivo, conforme atestam os exemplos de Bosque e Demonte (2000):

(4) *Aunque es tarde*, me quedaré un poco más. (BOSQUE; DEMONTE, 2000, p.3532).

(5) *Aunque sea tarde*, me quedaré un poco más. (BOSQUE; DEMONTE, 2000, p.3532).

Para Matte Bon (2003) e para Ibba (2006), a escolha do indicativo ou do subjuntivo em contextos concessivos está relacionada ao tipo de informação apresentada na oração concessiva introduzida por *aunque*. Se tivermos uma informação nova, o verbo estará no indicativo. Já se a informação for conhecida pelos interlocutores ou quando tem um caráter hipotético, o verbo estará no subjuntivo.

Tanto as orações adversativas como as concessivas apresentam dois elementos que se contrastam fortemente (A e B), mas se diferem quanto à perspectiva em que se dá tal contraste. Tendo em vista o esquema concessivo '*Aunque* A, B', de acordo com Matte Bon (2003), na construção concessiva, o enunciador apenas menciona o elemento A, pois concentra sua atenção no elemento B; nesse

caso, o elemento A é lembrado pelo interlocutor como um possível impedimento – na visão dele ou do interlocutor. Já em uma estrutura adversativa, o enunciador apresenta os elementos A e B como informações que têm o mesmo peso. Assim, em um esquema coordenado adversativo (A, *pero* B), ele primeiro informa um elemento A (oração principal) para depois introduzir o elemento B.

Quando em sentido concessivo, a oração introduzida por *aunque* pode ocorrer antes ou depois da principal. A reversibilidade dos elementos, segundo Bosque e Demonte (2000), está relacionada a questões pragmáticas e estilísticas. Quando antecede a principal, segundo os autores, o falante tenta polemizar algo a respeito do que seu interlocutor já conhece. Já quando se pospõe à principal, o falante se adianta a recusar uma possível objeção do ouvinte. Para Neves (1999), a posposição da oração concessiva pode ser considerada uma ressalva que o interlocutor julga necessária com relação ao que acabou de dizer, contida na oração principal. Isso pode justificar a tendência de *aunque* estar acompanhada de “colocações corretivas”, como por exemplo, *si bien, cuando, a despecho de que, por más que, por mucho que, bien es verdad que*, etc.

Em levantamento elaborado por Jacobi (2001) – em um *corpus* de textos jornalísticos – foram identificados os seguintes padrões:

Quadro 2 – Padrões de combinação

<p><i>Aunque</i> + verbo no subjuntivo + grupo nominal + v. subj. + pronome pessoal átono + v. subj.</p>
<p><i>Aunque</i> + verbo no indicativo + grupo nominal + verbo + pronome pessoal átono + verbo + verbo</p>
<p><i>Aunque</i> em elementos oracionais sem verbo + grupo adverbial /advérbio + adjetivo + substantivo</p>

Fonte: Adaptado de Jacobi (2001).

Como se pode observar no Quadro 2, além do indicativo e do subjuntivo, é comum que *aunque* acompanhe grupos nominais ou estruturas sem verbos. Esse uso não é apontado pela perspectiva tradicional tampouco pela perspectiva descritiva da língua.

Cálculo dos colocados mais frequentes no *corpus*

Com o objetivo de analisar com maior acuidade as combinações que orbitam a conjunção selecionada, procedemos ao levantamento, por meio da ferramenta *Concord* e de seu utilitário *Collocates*, das construções prototípicas do *corpus*. Nesta pesquisa, nos restringiremos à análise dos contextos de uso da conjunção *aunque*, não teremos como foco estudar diferenças de emprego dessas combinações nas redações dos diferentes grupos de alunos, o que poderá ser realizado em etapas futuras de investigação.

A lista de colocados extraída apresenta os 134 usos da conjunção *aunque* com combinações mais frequentes à esquerda: “[x] *que aunque* [x]” (9 ocorrências), “[x] *porque aunque* [x]” (4 ocorrências), “[x] *todos aunque* [x]” (3 ocorrências), “[x] *vida aunque* [x]” (3 ocorrências).

Já à direita, observa-se: “[x] *aunque sea* [x]” (8 ocorrências), “[x] *aunque las* [x]” (3 ocorrências), “[x] *aunque nos* [x]” (3 ocorrências), “[x] *aunque hay* [x]” (3 ocorrências) e “[x] *aunque también* [x]” (2 ocorrências). No caso das construções à esquerda, pode-se notar a construção “[x] *que aunque* [x]” com maior frequência no *corpus*. O quadro, abaixo, apresenta alguns contextos nos quais ela foi empregada. Dado o escopo do presente trabalho, trataremos de 5 casos que foram discutidos em sala de aula (todos com *que* antecedente).

Quadro 3 – Excertos do *corpus* de aprendizes

01	<i>Lo que se puede confirmar es que, aunque haya el instinto, el hombre tiene la razón que, se espera, sea su guía en sus acciones [...]</i>
02	<i>Frente a ese problema, es posible decir que, aunque no ponga un fin total en la violencia, una solución para que no haya más tantas prácticas violentas, sea con la naturaleza o sea con personas, es la educación.</i>
03	<i>Madalena acredita ahora que, aunque ya tenga 9 años, no pedirá más a su papá que le cuente historias del camuñas</i>
04	<i>Y es esto, esta es una imagen que recuerdo en mi peor momento, y que aunque sólo sea en mi mente ya me trae la paz, [...]</i>
05	<i>Hay cada vez más gordos y más ricos que, aunque compran sin parar, no se sienten más felices.</i>

Fonte: Elaboração própria.

No exemplo 01, observa-se construção acompanhada de verbo no subjuntivo, seguido de sintagma nominal (*el instinto*). Os sentidos gerados podem estar mais relacionados ao de dúvida (ou apresentação da informação de forma menos incisiva) em relação à existência do instinto do homem ou/e de informação partilhada (pressuposta) com o leitor. No segundo caso, o uso do subjuntivo como estratégia argumentativa torna manifesto o estabelecimento de um contrato tácito entre interlocutores, isto é, compartilha-se o mesmo quadro de referência extralinguística; sabemos (escritor e leitor) que o homem é dotado de instinto e tal fato não pode ser negado. Desse modo, o valor concessivo é posto em tela.

Caso a oração tivesse sido escrita com verbo no indicativo (*aunque hay el instinto*) a oposição de ideias tornar-se-ia mais explícita e a informação apresentada seria nova, fazendo com que sobressaísse o valor adversativo.

Neste caso específico, a oração foi sublinhada e a redação devolvida ao estudante para reescrita e readequação no uso do léxico (*confirmar/afirmar; guía/guía; /instinto/instinto*). O aluno substituiu o verbo *tener* (*el hombre tiene la razón*) por *poseer* (*el hombre*

posee la razón); paralelamente dialogamos sobre a escolha do subjuntivo e a construção dos sentidos por meio da seleção de um dos modos verbais. O aluno optou, posteriormente, por reconstruir a frase com verbo no indicativo, uma vez que, segundo seu relato, o valor expresso estaria mais próximo do valor adversativo que queria conferir a oração.

Em 02, a construção *que, aunque no ponga* foi empregada sem indicação de sujeito ou com elemento que conferisse algum grau de indeterminação (por exemplo: *aunque no se ponga*).

Por meio de inferência podemos depreender que *la educación* seria o agente responsável pelo fim da violência, no entanto, devido à presença de orações intercaladas, perde-se conexão com este sintagma. Há quebra na progressão da ideia de causa e efeito (“a falta de educação gera violência” ou “a educação como solução para violência”). Desse modo, *aunque* não estabelece referência com o restante da oração e perde-se o valor de concessão previamente introduzido.

Este trecho também foi sublinhado e devolvido, servindo de mote para discussão e reformulação do excerto em sala de aula.

Primeiramente, abordamos a questão estrutural e, na sequência, houve espaço para questionamentos sobre as combinações lexicais e sentidos construídos. Indagamos sobre a necessidade do uso de *fin total* (*fin total a la violencia*) e *prácticas violentas* (com a natureza e com pessoas). O aluno optou por separar os dois tipos de violência e, de forma mais específica, utilizou os termos *despilfarro* e *degradación medioambiental* para se referir a “violência” praticada contra a natureza e evitou utilizar a palavra *fin*. A oração reconstruída ficou *Frente a ese problema, la educación puede contribuir a la disminución del despilfarro y degradación ambiental y, también, a la violencia urbana*. Não houve uso de *aunque* para marcar concessão e sim do verbo *poder*, matizando, assim, os efeitos da educação sobre as relações interpessoais e sobre a forma como o ser humano lida com o meio ambiente. Outras alterações poderiam ser feitas, no entanto, devido à restrição de tempo, optamos por reservar um período em outra aula para tratar do tópico argumentação, uma vez que não se verifica, no texto do aluno, aprofundamento ou explicação

sobre como a educação pode contribuir na resolução dos problemas mencionados.

Na construção número 03, o emprego de *aunque* está inadequado, pois não há sentido de objeção à realização de algo. Ter nove anos poderia ser considerado como fato impeditivo para se contar histórias de assustar crianças e, mesmo assim, elas seriam contadas (mesmo com nove anos Madalena pedirá que histórias do *Tío Camuñas* sejam contadas). Em sala, o aluno mencionou que pretendia dar o sentido de causa e efeito (Madalena não pedirá mais ao seu papai para lhe contar histórias do *Tío Camuñas* porque já tem nove anos). A oração foi reconstruída e suprimiu-se a conjunção: *Por creerse mayor, Madalena no pedirá más a su papá que le cuente historias del Tío Camuñas.*

O verbo *acreditar* havia sido empregado de forma inadequada, pois em língua espanhola esse vocábulo está relacionado ao sentido de “dar crédito” e não ao de crença. Neste caso, o verbo *creer* cobre o sentido pretendido.

Em 04, o aluno discorre sobre uma imagem que é familiar e lhe traz paz em momentos de insatisfação ou tristeza. A oração apresenta uma construção típica de textos menos formais ou próximos da oralidade; *y es esto* (“e é isto”). O *esto* funciona como elemento catafórico empregado de forma equivocada, pois há, no excerto, uma tentativa de retomar e encerrar a argumentação desenvolvida em parágrafos anteriores. Deste modo, a forma mais adequada, respeitando o mesmo registro escolhido, seria *y es eso*.

Pareceu-nos, também, dispensável o uso da conjunção *aunque*, tendo em vista que quando evocamos à memória situações pretéritas, já está implícita a ideia de que se trata de imagem mental, não havendo necessidade de enfatizar a imaterialidade da lembrança. O uso da conjunção contribui para o estabelecimento de concessão e, marginalmente, para uma pré-concepção em relação ao pensamento, ou seja, a mente não seria capaz (em situações “normais”) de fornecer-lhe (ao aluno-escritor) momentos de paz, sendo necessária, talvez, a materialização de circunstâncias específicas. Abre-se uma exceção neste enunciado, aceitando tangencialmente o “poder” do pensamento no estabelecimento da tranquilidade. Para

corroborar esta leitura, observamos o uso do advérbio *ya*, que tem o sentido de enfatizar o que será dito, como se houvesse necessidade de destacar a suficiência do ato de pensar na transformação dos estados anímicos. Em resumo, há um jogo de sentidos conflituosos e podemos dizer que a crença implícita no excerto seria a de que as imagens mentais não são capazes de proporcionar paz; no entanto, aceita-se a exceção no nível discursivo, mantendo-se certa ambiguidade no enunciado. O uso do artigo definido e do verbo *traer* (*ya me trae la paz*) servem de pistas para corroborar o que mencionamos anteriormente. *La paz* refere-se a algo já preconcebido e externo, trazido pela imagem. Desse modo, aceita-se que a paz possa ser trazida do lado externo, mas não necessariamente despertada internamente pelo ato de visualização da imagem.

No excerto 05, há o uso de *aunque* com verbo no indicativo em uma oração intercalada, ressaltando o valor adversativo (apesar de consumo, o grupo (gordos e ricos) não é feliz).

Em relação ao sentido do enunciado, ressaltamos a afirmação de que obesos e ricos são grupos em crescimento e apresentariam comportamentos consumistas desenfreados. Apesar de a frase não apresentar problemas do ponto de vista gramatical, optamos por sublinhá-la e levá-la à sala de aula. O questionamento feito ao aluno levou em consideração o estabelecimento de relações entre “obesidade”, “comprar em excesso” e “falta de felicidade”. Por fim, houve reescrita do trecho, levando em conta os aspectos discutidos. O discente escolheu restringir o grupo que padece do consumismo excessivo, escrevendo *algunas personas*.

Observações finais

A abordagem empregada auxiliou sobremaneira no estabelecimento de uma agenda de ensino pautada em exemplos reais de uso, extraídos do *corpus* compilado e, posteriormente, contrastados com as regras da gramática normativa espanhola. Além dos aspectos estruturais, o trabalho em sala de aula focou questões de sentido, oferecendo oportunidade de enriquecimento do repertório linguístico dos discentes e promovendo reflexão profunda sobre

os mecanismos envolvidos na construção de valores adversativos e concessivos por meio de *aunque*, o que vem ao encontro da perspectiva funcional de análise linguística. Cabe acrescentar que os alunos mudaram substancialmente a forma de pesquisar aspectos gramaticais e passaram a incluir a busca em *corpora* eletrônicos. Anteriormente, faziam uso apenas de dicionários e gramáticas, e não se davam conta de que são materiais que apresentam restrições em termos de conteúdo descritivo e possibilidade de uso. A inserção de mais uma possibilidade de consulta no momento de confecção dos textos contribui para a autonomia do aluno, conferindo maior grau de precisão no emprego da língua, tanto do ponto de vista estrutural-gramatical quanto das relações de sentido suscitadas pelo léxico.

Por sua vez, os dados levantados por Jacobi (2001), a partir de textos jornalísticos, contrastados com a produção dos aprendizes, apontam que há diferenças substanciais no emprego de *aunque*. A taxonomia proposta pela autora, apesar de não apresentar as frequências de uso para cada subtipo, permite entrever a existência de estruturas mais e menos utilizadas. No *corpus* de aprendizes observamos que há construções mais usadas (*aunque* + subjuntivo / *aunque* + grupo nominal) e outras menos (*aunque* + indicativo / *aunque* + adjetivo). Nesse sentido, cabe salientar que a elaboração de atividades didáticas com foco nas estruturas em subuso pode trazer benefícios aos aprendizes.

Por fim, cumpre mencionar que após ampliação do *corpus* temos como norte a elaboração de uma taxonomia mais abrangente, incluindo todos os usos apresentados pelos aprendizes. Tal atividade facilitará a identificação das necessidades de nossos alunos, uma vez que muitos materiais didáticos ou de referência em língua espanhola não são elaborados com base nas necessidades do falante de língua portuguesa e às vezes não recobrem várias possibilidades de uso.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, A. P. A influência do tamanho do corpus de referência na obtenção de palavras-chave. **DIRECT Papers**, São Paulo, n.38, 1999. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers38.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2005.

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

BIBER, D.; CONRAD, S. Lexical bundles in conversational and academic prose. In: HASSELGARD, H.; OKSEFJELL, S. (Ed.). **Out of corpora: studies in honor of Sting Johansson**. Amsterdam; Atlanta, GA: Rodolpi, 1999. p.181-190.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Org.). **Gramática descriptiva de la lengua española: Entre la oración y el discurso**. v.3. Madrid: Espasa-Calpe, 2000. p. 3805-3878.

CINTRÃO, H. Um corpus de tradução no par português-espanhol. **Tradução e Comunicação**, São Paulo, n. 18, p. 131-144, 2009.

GARCÉS, M. P. **La oración compuesta en español: nexos y estructuras**. Madrid: Verbum, 1994.

GRANGER, S. **Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2002.

IBBA, D. Oraciones concesivas y gramaticalización: el caso de aunque y maguer (que). **Interlingüística**, n. 17, p. 493-502, 2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317374>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

JACOBI, C. C. B. de. **Linguística de Corpus e ensino de espanhol a brasileiros: Descrição de padrões e preparação de atividades didáticas (decir/hablar; mismo; mientras/en cuanto/**

aunque). 2001. 122f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

LAVID, J. **Lenguaje y nuevas tecnologías**: Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI. Madrid: Cátedra, 2005.

MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español**. Tomo II. Madrid: Edelsa, 2003.

NEVES, M. H. M. As construções concessivas. In: NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do português falado**. v.7. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Ed. da UNICAMP: Novos estudos, 1999. p. 545-591.

PETCH-TYSON, S. Writer/reader visibility in EFL written discourse. In: GRANGER, S. (Org.). **Learner English on Computer**. Nova York: Longman, 1998. p. 107-118.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus De Referencia del Español Actual (CREA)**. Disponível em: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Version 6. Oxford: Oxford University Press, 2006.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOTO BALBÁS, M. **Análise de erros, baseada na Lingüística de Corpus, da escrita de aprendizes brasileiros universitários de Espanhol como Língua Estrangeira**. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ANÁLISE CONTRASTIVA DE VERBOS *DICENDI* EM TEXTOS JORNALÍSTICOS DE *CORPUS* PARALELO PORTUGUÊS-ESPAANHOL À LUZ DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Aden Rodrigues PEREIRA

Introdução

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma análise de *corpus* paralelo português-espanhol composto de 54 textos jornalísticos coletados no *site Infosurhoy.com* cuja finalidade é apresentar notícias nas mais diversas áreas do interesse popular. Em especial, foram escolhidas aquelas que tratavam de fatos que ocorreram recentemente no Brasil, já que o propósito era verificar as ocorrências e frequências dos verbos **dizer** que aparece nas conjugações **diz/disse**, **afirmar** como **afirma**, **contar** como **conta**, **explicar** como **explica**, **declarar** como **declara**, **completar** como **completa**, **apontar** como **aponta** e **recordar** como **recorda** que apareceram no referido *corpus* processado no programa *Wordsmith* versão 3.0.

A hipótese inicial era se, em especial, as formas do verbo *dicendi* “dizer” e “diz” ocorreriam com mais frequência, uma vez que o *corpus* utilizado é constituído de textos de cunho jornalístico que, na maioria das vezes – como poderá ser observado –, apresentam o discurso direto como forma de obter relatos realísticos nas notícias

naquele *site* veiculadas. Entretanto, pelo mesmo motivo, também se optou por lançar os demais verbos no Concord – ferramenta do programa *WordSmith* – já que o propósito era observar quais deles seriam usados pelos repórteres, em Espanhol, e pelos tradutores, no caso do Português, com mais frequência, verificando os possíveis contextos de ocorrência de tais verbos no *corpus*.

Espera-se que esta simples amostragem possa incentivar os demais estudantes de graduação e pós-graduação a perceberem a importância da Linguística de Corpus para os atuais Estudos do Léxico, de Tradução e demais áreas afins, auxiliando, portanto, lexicógrafos, tradutores e outros estudiosos que fizerem uso das ferramentas de programas como o *WordSmith* e outros assemelhados em seu trabalho.

Linguística de Corpus: história e importância

Berber Sardinha, em sua obra *Linguística de Corpus*, apresenta os primórdios desta ciência da linguagem como inicialmente preocupada com o estudo do desempenho linguístico, pois, apesar de o *corpus* linguístico eletrônico *Brown* (1964) conter um milhão de palavras escritas e de o *corpus* linguístico falado de *John McH Sinclair* conter 220 mil palavras faladas, os estudiosos da linguagem ainda não se preocupavam – naquela época – com fatores externos à linguagem tais como contexto, coocorrência, dentre outros na análise dos fenômenos linguísticos encontrados em tais *corpora*.

O autor passa, então, a expor que, na verdade, a preocupação em estudo de *corpora* existia desde a Grécia Antiga, ainda que se desse de forma manual, passando pela Idade Média até chegar aos tempos atuais. No século XX, por exemplo, a ênfase era dada ao ensino de línguas, ou seja, o objetivo final de se estudar um *corpus* era a melhora do desempenho do aluno em sala de aula ao aprender uma língua. Atualmente, prepondera na literatura uma descrição da linguagem, muito embora também se investigue a linguagem dos alunos em sala de aula visando a um melhoramento nos métodos do ensino e aprendizagem de línguas.

O grande salto na Linguística de Corpus, assim como nos estudos da linguagem em geral, deu-se primeiramente com o surgimento da Teoria Gerativista de Noam Chomsky que mudou o paradigma dos estudos da linguagem para uma teoria mais racionalista com seu *Syntactic Structures* em 1950. A seguir – como existiam muitas críticas ao processamento manual dos dados devido à considerável ocorrência de erros e falta de consistência que acabavam persistindo ou até mesmo piorando, conforme se aumentava a quantidade de membros nas equipes de coleta e processamento de dados dos *corpora* até então constituídos –, com o surgimento, em 1960, dos computadores *mainframe*, os centros de pesquisa das universidades passaram a ser equipados com tais máquinas, a fim de melhorar a capacidade de pesquisa bem como obter resultados mais precisos e a área da linguagem foi, com isso, beneficiada.

Já o trabalho de compilação de *corpora* portuguesa data dos anos 60 em Portugal, mas no Brasil, “a Linguística de Corpus ainda está em estágio inicial.¹ A pesquisa em *corpus* se dá em centros mais voltados ao Processamento de Linguagem Natural, à Lexicografia e à Linguística Computacional.” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 6).

Assim, ainda de acordo com este autor, Berber Sardinha (2004, p. 4-5) afirma que

A popularização dos computadores possibilitou o acesso de mais pesquisadores ao processamento da linguagem natural enquanto a sofisticação do equipamento permitiu a consecução de tarefas mais complexas de forma mais eficiente, já que o aumento da capacidade de armazenamento e a introdução de novas mídias (fitas magnéticas, em vez de cartões *hollerith* perfurados etc.) facilitaram a criação e manutenção de corpora em maior número.

A seguir, quando à ampliação do uso dos microcomputadores, na década de 80, mais uma série de mudanças ocorreu não só para os centros de pesquisas como para o convívio social diário dos que

¹ Considerando que o texto de Berber Sardinha foi escrito em 2004, de lá pra cá, já são 8 anos de avanços nesta área em nosso país e no mundo, o que se dá em um contexto em que as informações acontecem em tempo real.

podiam adquirir um computador particular. Houve também uma popularização tanto dos *corpora* quanto das ferramentas de processamento de dados linguísticos, contribuindo consistentemente para a consolidação da Linguística de Corpus.

Desse modo, para Berber Sardinha (2004, p. 3), atualmente

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador.

Atualmente o autor afirma que na Grã-Bretanha se encontra um dos centros mais desenvolvidos de estudo de *corpora* no mundo. Assim, é importante ressaltar que “a história da Linguística de Corpus está, portanto, intimamente ligada à disponibilidade de *corpora* eletrônicos, notadamente da língua inglesa.” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 7).

Biderman (1998, p. 171) cita “o *corpus* do *Frequency Dictionary of Portuguese Words* como um dos primeiros *corpora* eletrônicos de português, contendo 500 mil palavras do português europeu referentes a publicações entre 1920 e 1940”, mencionando também diversos outros que foram pioneiros no Brasil e que, segundo ela, foram e ainda são usados para pesquisas no campo da Estatística Léxica.

Por fim, conforme Sardinha, pode-se dizer que a história da Linguística de Corpus está condicionada à tecnologia, permitindo que se armazene e se explore os *corpora*, o que, por sua vez, leva à maior disponibilidade de ferramentas computacionais para a análise de *corpus*. (SARDINHA, 2004, p.15)

Definição de *Corpus*: tipologia, representatividade, extensão, especificidade e adequação

Conforme Berber Sardinha (2004, p.XVII-XVIII), a Linguística de Corpus, “é uma área que trata do uso de *corpora* computadori-

zados”. Estes, por sua vez, “são compostos de coletânea de textos, escritos ou transcrições da fala, mantidos em arquivo de computador. O autor ainda afirma que a LC “questiona os paradigmas linguísticos e mostra novos caminhos para o linguista, o professor, o tradutor e o lexicógrafo, além de outros profissionais”. que certamente têm se beneficiado em seu árduo trabalho com a instrumentalização para os estudos das línguas que a LC pode proporcionar.

Com relação à extensão do *corpus*, Berber Sardinha (2004, p.18) aponta para uma coletânea grande e criteriosa de textos naturais, uma vez que ela precisa refletir o mais fiel possível a variedade escolhida, bem como ser compatível com os objetivos da pesquisa a fim de compor o material necessário para a composição de uma amostra que deverá apresentar uma representatividade significativa em seus resultados.

O autor ainda destaca que um *corpus* tem uma função representativa da linguagem, de um idioma ou de uma variedade dele, ou seja,

A linguagem é um sistema probabilístico (103, 104), no qual certos traços são mais frequentes que outros. No caso do léxico, pode-se diferenciar as palavras entre aquelas de maior frequência e as de menor frequência, sendo que a diferença entre elas é relativa. Assim, algumas palavras têm frequência de ocorrência muito rara e, para que haja probabilidade de ocorrerem no *corpus*, é necessário incorporar uma quantidade grande de palavras. Portanto, quanto maior a quantidade de palavras, maior a probabilidade de aparecerem palavras de baixa frequência. (BERBER SARDINHA, 2004, p.23).

De acordo com este autor, ainda é preciso que se verifique qual a tipologia pretendida para constituir o *corpus*: de modo falado ou escrito; de tempo sincrônico, diacrônico, contemporâneo ou histórico; com seleção feita por amostragem, monitor, dinâmico/orgânico, estático ou equilibrado; de conteúdo especializado, regional/dialetal ou multilíngue; de autoria de aprendiz ou de língua nativa; de disposição interna paralela ou alinhada e com finalidade de estudo, referência ou treinamento.

Por fim, o autor acrescenta que também se pode distinguir entre os sentidos mais ou menos frequentes dos itens lexicais, ou seja, mesmo as palavras de alta frequência podem ter sentidos mais raros “que terão maior probabilidade de ocorrer quanto maior for o *corpus*.” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 23) Assim, deve-se pensar em representatividade do que e para quem, no sentido de se verificar de onde a amostra provém e a quem ela irá servir.

Para esta pesquisa, então, adotou-se um *corpus* escrito, contemporâneo, com notícias selecionadas do site *Infosurhoy* de forma aleatória, em sua origem escritas em espanhol, alinhadas tanto nos idiomas português e espanhol, buscando-se nele a frequência dos verbos *dicendi* que se analisará a seguir.

Verbos com função de verbo *dicendi* nos textos jornalísticos do *corpus*

Conforme foram escolhidos para serem analisados os verbos *dicendi* que aparecem em 54 textos – 27 de partida em português e 27 de chegada em espanhol –, é importante destacar que a concepção que se adotou de tais verbos se baseia no conceito de função linguística que eles geralmente apresentam no texto, desenvolvida inicialmente por Jakobson e Bühler quando se referiam às funções da linguagem. A autora Tania Rodrigues (2012) acrescenta àquelas funções a argumentativa, a coesiva, a caracterizadora e a expressiva. Ainda quanto às definições de transitividade, de acordo com Mattoso Câmara Jr, tais verbos se apresentam mais ou menos fleixíveis, conforme se poderá ver nos exemplos destacados na análise dos dados.

Segundo Travaglia, os papéis e funções que os verbos *dicendi* poderiam apresentar em um texto seriam:

- a) introduzir falas, permitindo que se descrevam entonações, tons, altura de voz etc., da fala, que não podem ser reproduzidos na língua escrita (sussurrar; sibilar; gritar; pedir num gemido; chamar desesperado, feliz, ansioso, calmamente etc.);
- b) dizer o tipo de fala que se produz (perguntar, respon-

der, redargüir etc.); c) instituir perspectivas em que se deve tomar a fala (segredar, instilar, acalmar etc.). (TRAVAGLIA, 2007, p. 164).

Assim, pode-se perceber em tais verbos um mote relevante para estudo de *corpus* linguístico, tendo em vista sua importância na comunicação e uma possível contribuição para os estudos do léxico e de tradução.

Metodologia

Para esta amostra foram selecionados 54 textos do site *Infosurhoy.com*² para fazerem parte de um *corpus* a partir do qual foram analisados os verbos **dicendi dizer** que aparece nas conjugações **diz/disse**, **afirmar** como **afirma**, **contar** como **conta**, **explicar** como **explica**, **declarar** como **declara**, **completar** como **completa**, **apontar** como **aponta** e **recordar** como **recorda**, aqui, respectivamente, postas em ordem crescente de frequência segundo apareceram na análise dos dados.

Todos os textos foram devidamente pareados em *corpus* paralelo de português e espanhol, uma vez que o *site* apresenta essa possibilidade, ou seja, os textos são traduzidos do espanhol tanto para o inglês quanto para o português. Da quantidade de textos encontrados no site, foram selecionados aqueles que giravam em torno de notícias do Brasil versando sobre esporte, política e demais temas de cunho social.

Uma vez coletados e pareados os textos – que inicialmente foram todos convertidos para o formato txt – passou-se a utilizar as ferramentas *Wordlist* e *Concord* do programa *Wordsmith* versão 3.0, conforme disponibilizado gratuitamente no laboratório de informática do CCE/UFSC.

Assim, após a etapa do pareamento, os textos foram processados na ferramenta *Wordlist*, a fim de serem geradas as listas de frequência dos verbos *dicendi* em ambas as línguas. Posteriormente, no *Concord*, buscou-se verificar as combinações dos verbos *dicendi*

² Textos do *corpus*. Disponível em: <<http://infosurhoy.com/>>. Acesso em: 02 out. 2012.

supracitadas, a fim de observar a frequência com que haviam ocorrido tais verbos.

Uma vez que se tratam aqui de textos retirados de um *site* de notícias, uma hipótese que pôde ser levantada foi a de que os verbos *dicendi* predominariam neste gênero textual, uma vez que tais reportagens apresentam uma quantidade significativa de discursos diretos e, num segundo momento, discursos indiretos, na medida em que procuram corroborar as notícias com relatos e opiniões dos atores sociais nos fatos envolvidos.

A seguir, procedeu-se, então, à análise dos dados encontrados os quais optou-se por apresentar em forma de tabelas separadas por ocorrência de verbos *dicendi* de mesma origem morfológica. A fim de apresentarem-se os dados com maior clareza, foram organizadas as tabelas que seguem a partir dos critérios abaixo: número de frequência, verbo em português, tipo de contexto e verbo em espanhol. Os tipos de contexto obedeceram, então, à seguinte classificação:

A – quando o verbo encerra o período todo;

A1 – quando o verbo encerra o período seguido do nome do ator;

A2 – quando o verbo encerra o período seguido do nome do ator, mais uma caracterização deste;

A3 – quando o período inicia-se com o nome do ator seguido do verbo mais explicação/explicitação;

B – quando o verbo encerra o período seguido do nome do ator, mais uma referência temporal ou local de quando e onde o ator se encontra;

C – quando o verbo encerra o período seguido do nome do ator, um pronome relativo mais uma explicação/explicação que gira em torno da atitude do ator;

D – quando o verbo aparece entre dois períodos independentes/orações coordenadas.

Análise de Dados

Tabela 1 – Ocorrências do verbo **afirma/afirmou**

Nº Ocorr.	Port.	Cód.	Esp.	Nº Ocorr.	Port.	Cód.	Esp.
01	afirma	A1	declara	22	afirmou	B	dijo
03	afirma	A1	argumenta	23	afirmou	A2	manifestó
04	afirma	A1	explica	24	afirmou	C	dijo
05	afirma	A1	afirma	25	afirmou	A1	dijo
06	afirma	A1	afirma	26	afirmou	B	dijo
08	afirma	A1	afirma	27	afirmou	C	dijo
11	afirma	A2	afirma	28	afirmou	A2	señaló
12	afirma	A3	afirma	29	afirmou	A2	declaro
14	afirma	B	Dice	30	afirmou	A2	aseguró
15	afirma	C	afirma	31	afirmou	D	manifestó
16	afirma	A1	agrega	32	afirmou	D	manifestó
17	afirma	A2	Dice	33	afirmou	D	declara
19	afirma	A	afirma				

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela pode-se perceber uma predominância de ocorrências do verbo **afirma/ou** nos contextos A1 e A2, respectivamente, como nos exemplos:

Exemplo 1: “Se desse prejuízo não haveria tanta disputa para sediar a Copa”, **afirma** Ribas.

Exemplo 2: “Não há cidades ganhadoras nem perdedoras”, **afirmou** o presidente da Confederação Brasileira de Futebol, Ricardo Teixeira, à Folha de São Paulo.

Tabela 2 – Ocorrências do verbo **aponta**

Nº Ocorr.	Port.	Cód.	Esp.
34	Aponta	A1	se considera
35	Aponta	A3	ressalta
36	Aponta	A2	según
37	Aponta	A3	muestra
38	Aponta	A1	afirma
39	Aponta	A1	según
40	Aponta	A1	según
41	Aponta	A1	según
42	Aponta	C	muestran
43	Aponta	A2	muestra
44	Aponta	C	critican
45	Aponta	A3	publica
46	Aponta	A1	según
47	Aponta	A3	Reveló

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela podemos perceber uma predominância de ocorrências do verbo aponta nos contextos A1 e A3, respectivamente, como nos exemplos:

Exemplo 1: “As cracolândias menores se fortaleceram”, **aponta** o psiquiatra Marcelo Ribeiro, que coordenou o estudo.

Exemplo 2: O relatório **aponta** que as condenações contra acusados desse tipo de tráfico caíram de 22 em 2008 para apenas cinco em 2009.

Tabela 3 – Ocorrências do verbo *completa*

Nº Ocorr.	Port.	Cód.	Esp.
48	Completa	A1	agrega
49	Completa	A1	informa
50	Completa	A3	añande
51	Completa	A1	añandó
52	Completa	A1	para
53	Completa	A1	señala
54	Completa	A	agregó
55	Completa	A	añandó

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela pode-se perceber uma predominância de ocorrências do verbo *completa* no contexto A1, como no exemplo:

“Acabar com mitos como o de que exploração sexual no Brasil é restrita às regiões litorâneas também é uma das metas da campanha, completa Elisângela.”

Tabela 4 – Ocorrências do verbo *conta*

Nº Ocorr.	Port.	Cód.	Espanhol	Nº Ocorr.	Port.	Cód.	Esp.
56	conta	C	Dice	68	conta	D	cuenta
57	conta	A3	se juega	69	conta	C	es atendido
58	conta	C	cuenta	70	conta	C	añandió y comentó
59	conta	C	Dijo	71	conta	A1	dice
60	conta	A3	cuenta	72	conta	A2	dice
61	conta	C	tuvimos en consideración	73	conta	C	dice
62	conta	C	tienen en cuenta	74	conta	C	dice
63	conta	C	toman em cuenta	75	conta	A3	cuenta
64	conta	A1	dice	76	conta	A	relató
65	conta	A1	señala	77	conta	A	cuenta
66	conta	A1	dice	78	conta	A	cuenta
67	conta	D	comenzaron				

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela pode-se perceber uma predominância de ocorrências do verbo **conta** nos contextos A1 e C, respectivamente, como nos exemplos:

Exemplo 1: “Os médicos mandavam várias crianças para casa, para morrer com a família”, **conta** Ceíça.

Exemplo 2: “Está difícil não presenciar o consumo da droga nas ruas”, **conta** Ana Cecília, que, há 4 meses, foi rendida por três dependentes armados com facas de cozinha.

Tabela 5 – Ocorrências do verbo **declarou**

Nº Ocorr.	Port.	Cód.	Esp.
79	declarou	A2	dijo
80	declarou	C	dijo
81	declarou	C	se refirió
82	declarou	A1	señaló
83	declarou	B	dijo
84	declarou	A3	aclaró
85	declarou	A2	afirmo
86	declarou	A2	declaro
87	declarou	C	declaro
88	declarou	A3	dijo

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela pode-se verificar uma predominância de ocorrências do verbo **declarou** nos contextos A2 e C, respectivamente, como nos exemplos:

Exemplo 1: “Acho que grande parte da base de parte da equipe que [o antecessor de Álvarez, Hermán Darío] Gómez deixou foi preservada”, **declarou** Perea à Univisión.

Exemplo 2: Mas, para seus amigos e familiares, o central de 2,13 m e 91 kg que recentemente se **declarou** pronto para a peneira da Associação Americana de Basquete (NBA), sempre foi um “bebê gigante”.

Tabela 6 – Ocorrências do verbo **disse**

Nº Ocorr.	Portu- guês	Cód.	Espan- hol	Nº Ocorr.	Portu- guês	Cód.	Espan- hol	Nº Ocorr.	Portu- guês	Cód.	Espan- hol
89	disse	B	dijo	107	disse	A3	dijo	123	disse	A3	dijo
90	disse	A3	dijo	108	disse	A2	dijo	124	disse	A2	dijo
91	disse	A1	declaró	109	disse	A2	afirma	125	disse	A2	dijo
93	disse	A2	declaró	110	disse	C	pero no pudo	126	disse	A1	dijo
94	disse	A2	indicó	111	disse	A1	-	127	disse	A3	dijo
95	disse	A2	declaró	112	disse	A2	dijo	128	disse	A3	dijo
96	disse	A1	dice	113	disse	A2	declaró	129	disse	D	ha dicho
97	disse	A1	expresó	114	disse	A1	añandió	131	disse	?	dijo
98	disse	A1	dijo	115	disse	C	dice	132	disse	A	manifestó
99	disse	A2	dijo	116	disse	C	dijo	133	disse	A	afirmó
100	disse	A2	declaró	117	disse	A3	dijo	134	disse	A	indicó
101	disse	A2	opino	118	disse	B	dijo	135	disse	A	agregó
102	disse	A1	declaró	119	disse	A2	dijo	136	disse	A	explica
103	disse	A2	comento	120	disse	A2	afirma	137	disse	A	continuó
105	disse	A2	concluyó	121	disse	C	planea	138	disse	A	dijo
106	disse	A3	declaró	122	disse	A2	afirmó	139	disse	A	dijo

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela verifica-se a predominância de ocorrências do verbo **disse** nos contextos A2, A1 e A, respectivamente, como nos exemplos:

Exemplo 1: “Ela quer mostrar que o tempo das mulheres chegou”, **disse** Ricardo Ismael, professor de sociologia e política da Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro (PUC-RJ).

Exemplo 2: “Julho será o mês do desarmamento”, **disse** Barreto.

Exemplo 3: “Votei na Dilma porque acredito na continuidade do governo Lula e nas suas políticas sociais, mas a nova presidente com certeza estará um pouco mais à esquerda”, **disse**.

Tabela 7 – Ocorrências do verbo **diz**

Nº Ocorr.	Português	Cód.	Espanhol	Nº Ocorr.	Português	Cód.	Espanhol	Nº Ocorr.	Português	Cód.	Espanhol
140	diz	A2	dijo	166	Diz	A	comenta	192	diz	A2	afirma
141	diz	A3	plantea	167	Diz	A1	afirmó	193	diz	A1	sostiene
142	diz	A1	declaró	168	Diz	C	dice	194	diz	A2	dijo
143	diz	A2	dice	169	Diz	A2	dice	195	diz	A2	dijo
144	diz	C	dijo	170	Diz	A1	de acuerdo	196	diz	A1	según
145	diz	C	dice	171	Diz	A1	dice	197	diz	A2	expresse
146	diz	A2	dijo	172	Diz	A1	dice	198	diz	C	señala
147	diz	C	dice	173	Diz	A1	dice	199	diz	A3	opina
148	diz	C	afirma	174	Diz	C	dijo	200	diz	A1	dijo
149	diz	A1	declara	175	Diz	A1	según	201	diz	A2	dice
150	diz	A2	afirma	176	Diz	A2	plantea	202	diz	C	afirma
151	diz	D	dice	177	Diz	A1	afirma	203	diz	A2	dice
152	diz	A2	dice	178	Diz	A1	sostuvo	204	diz	A1	añadió
153	diz	A1	dice	179	Diz	A2	expresse	205	diz	A2	dijo
154	diz	C	dice	180	Diz	A1	-	206	diz	A1	afirma
155	diz	C	afirma	181	Diz	A1	agrega	207	diz	A1	señala
156	diz	A2	señaló	182	Diz	A2	afirma	208	diz	A1	dice
157	diz	A1	-	183	Diz	A1	añande	209	diz	A	dice
158	diz	A1	expresa	184	Diz	A1	dice	210	diz	A	manifesta
159	diz	A1	expresa	185	Diz	A1	según	211	diz	A	expresa
160	diz	A1	dice	186	Diz	A1	explica	212	diz	A	concluyó
161	diz	A1	dice	187	Diz	A2	señaló	213	diz	A	sostiene
162	diz	A1	destaca	188	Diz	C	espresa	214	diz	A	sostiene
163	diz	A1	dijo	189	Diz	A1	afirma	215	diz	A	concluyó
164	diz	A2	dice	190	Diz	A1	?	216	diz	A	señala
165	diz	A1	sostiene	191	Diz	A2	dijo	217	diz	A	cuenta

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela observa-se a predominância de ocorrências do verbo **diz** nos contextos A1, A2 e A, respectivamente, como nos exemplos:

Exemplo 1: “A Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, lançada em 2006, colocou a temática interligada com outras como o enfrentamento à violência contra a mulher e contra a criança e o adolescente”, **diz** Lins.

Exemplo 2: “Se ganho R\$ 300 com artesanato, os R\$ 112 do Bolsa Família uso para dar aos meus filhos o que não podia dar antes”, **diz** a artesã Jandira Mascarenhas Cotias, 48.

Exemplo 3: “Apesar do intenso processo de mobilização, temos dificuldades” **diz**

Tabela 8 – Ocorrências do verbo *explica*

Nº Ocorr.	Português	Cód.	Espanhol	Nº Ocorr.	Português	Cód.	Espanhol
218	explica	A1	dice	227	explica	A2	sostiene
219	explica	A	explica	228	explica	A1	informaron
220	explica	A1	dijo	229	explica	A3	explica
221	explica	B	informó	230	explica	A3	no puede explicarse
222	explica	C	sostiene	231	explica	A2	explican
223	explica	A3	dice	232	explica	A2	afirmo
224	explica	A2	dice	234	explica	A1	plantea
225	explica	A2	señala	235	explica	A2	dice
226	explica	A2	dijo	236	explica	A2	dice

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela podemos perceber uma predominância de ocorrências do verbo **explica** nos contextos A2 e A1 respectivamente, como nos exemplos:

Exemplo 1: “Muitos índios têm receio de tirar documentos tradicionais justamente pelo risco de perder a sua condição de indígena”, **explica** Daniel Issler, juiz auxiliar da presidência do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Exemplo 2: “A Copa e as Olimpíadas serão fora da nossa temporada de chuva”, **explica** Fortes.

Tabela 9 – Ocorrências verbo **recorda**

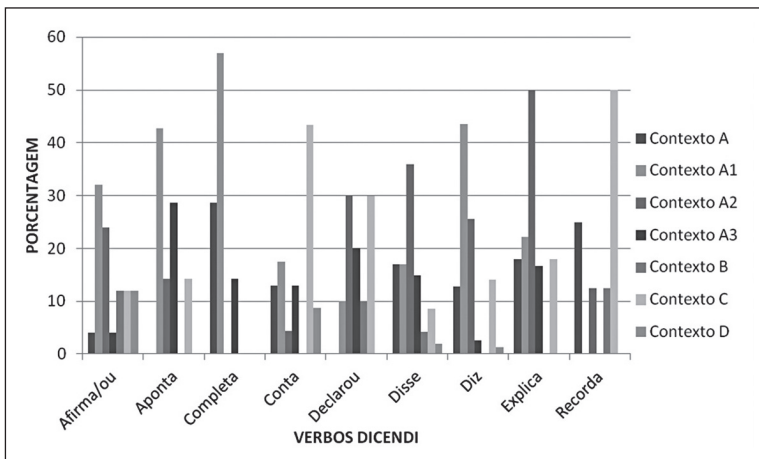
Nº Ocorr.	Português	Cód.	Espanhol
237	recorda	B	recuerda
238	recorda	A2	explica
239	recorda	C	dijo
240	recorda	C	cuenta
241	recorda	C	recuerda
242	recorda	C	cuenta
243	recorda	A	dice
244	recorda	A	relató

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela, por fim, pode-se perceber uma predominância de ocorrências do verbo **recordar** no contexto C, como no exemplo:

“Teve um rapaz que eu mandei sete vezes para a reabilitação”, **recorda** Nildes, que encaminha quem quer fazer tratamento a clínicas terapêuticas parceiras do projeto.

Gráfico 1 – Ocorrências dos verbos *dicendi* nos contextos analisados



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, percebe-se que tanto os verbos **afirma/ou**, quanto os verbos **aponta**, **completa** e **diz** aparecem com maior frequência no **contexto A1**. Em segundo lugar, vêm os verbos **declarou**, **disse** e **explica** aparecendo com maior frequência no **contexto A2**. Em terceiro lugar, aparecem com maior frequência os verbos **conta**, **recorda** e, empatado com o **contexto A2**, o verbo **declarou**.

No entanto, também se pode verificar, através deste gráfico, que o **contexto D**, de modo geral, é aquele no qual ocorre a menor frequência dos verbos analisados, seguido do **contexto B** que também é um dos quais aparece com menos frequência dos verbos em geral. Em nível intermediário de frequência aparecem os **contextos A** e **A3**. Destaca-se, no entanto, o **contexto C** em que os verbos **recorda** e **conta** se mostram significativos.

Considerações finais

Levando em consideração que os 54 textos – 27 em português, texto de partida e 27 em espanhol, texto de chegada – foram produzidos na modalidade escrita e com função jornalística, transpostos na sua integralidade para o *corpus* que foi analisado através do programa *Wordsmith 3.0* e suas ferramentas *Wordlist* e *Concord*, em uma variedade padrão de ambas as línguas, percebe-se que este *corpus* apresenta algumas peculiaridades que merecem uma análise mais pontual como a alta frequência dos verbos **disse** e **diz** que foi ao encontro da hipótese inicial, já que é um verbo *dicendi* por excelência e que costuma predominar em textos do gênero reportagem jornalística, como é o caso dos que compõem o *corpus* aqui utilizado.

Outra questão que parece ser digna de menção na análise deste *corpus* é que os **contextos** nos quais mais se realizam os verbos de uma forma geral são **A1**, **A2** e **C**, ou seja, respectivamente, quando o verbo encerra o período seguido do nome do ator, quando o verbo encerra o período seguido do nome do ator mais uma caracterização deste, e quando o verbo encerra o período seguido do nome do ator seguido de um pronome relativo mais uma explicitação/

explicação que gira em torno da atitude. Isso leva a interpretar que há preferência dos produtores dos textos e uma convivência dos tradutores em optar pela ordem do discurso direto mais do que pela do discurso indireto que seria o caso do **contexto A3**, visto que esta apresenta uma baixa ocorrência nos textos do *corpus* analisado.

Algumas outras questões, embora não tão explícitas nos dados, mas ainda assim dignas de menção, são as traduções para o português nas quais ocorrem trocas verbais ainda que o verbo que aparece em espanhol exista na língua portuguesa, ou seja, interessante destacar que os tradutores nem sempre traduzem os verbos *dicendi* que aparecem em espanhol por seu correlato em português ainda que este pudesse conservar o sentido inicial do texto.

Como estudante de tradução, esse aspecto chama a atenção desta pesquisadora, uma vez que em se tratando de línguas próximas, o português e o espanhol expressam de modo diferenciado as notícias veiculadas em um *site* midiático como o *Infosurhoy*.

Por fim, acredita-se que, a partir do *corpus* coletado para esta pesquisa ainda se possa realizar muitas outras análises do mesmo à luz da Linguística de Corpus. Entretanto, para um estudo inicial pensa-se ter sido atingido o objetivo inicial que foi o de analisar os verbos *dicendi* mais frequentes encontrados no *corpus* analisado e sua função em textos jornalísticos como as notícias que dele fazem parte.

Desse modo, acredita-se ter sido dada uma contribuição significativa para a Linguística de Corpus, para os Estudos de Tradução e para os Estudos do Léxico.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. B. Visão geral da Linguística de Corpus. In: SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manolo, 2004. p. 1-43

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **ALFA**, Araraquara, v. 2, p. 157-178, 1998.

RODRIGUES, T. **Funções lingüísticas dos verbos dicendi.**
Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp07/12.pdf>.
Acesso em: 12 dez. 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática:** ensino plural. 3. ed. São Paulo:
Cortez, 2007.

ESTUDO CONTRASTIVO SOBRE AS CONSTRUÇÕES CONVERSAS EM PB E PE

Amanda Pontes RASSI
Nathalia Perussi CALCIA
Oto Araújo VALE
Jorge BAPTISTA

Introdução

A conversão (GROSS, G., 1982, 1989) é uma operação formal (ou transformação) que estabelece uma relação não-orientada de equivalência sintática e semântica (parafrástica) entre duas frases elementares. O verbo-suporte *standard*, de orientação ativa – no caso o verbo **dar** – é substituído por outro, um verbo-suporte converso, de orientação passiva – no caso o verbo **levar** ou o verbo **receber**.

(1) *O capitão Pereira deu um tiro na nuca de cada um deles*¹.

[Conversão] *Cada um deles levou um tiro na nuca.*

(2) *Zezé Di Camargo deu uma explicação ao público sobre o que aconteceu na véspera.*

[Conversão] *O público recebeu uma explicação do Zezé Di Camargo [sobre ...].*

¹ Os exemplos a serem apresentados ao longo do texto serão retirados de *corpora* sempre que possível, a fim de comprovar o uso das construções na língua real.

Essa transformação foi apontada inicialmente por Gaston Gross (1982, 1989), que identificou que um bom número de construções com verbo-suporte **dar** em francês tem a possibilidade de derivar construções conversas. Posteriormente essa propriedade foi também analisada por Ranchhod (1990) e Baptista (1997, 2005) para o Português Europeu. Alguns trabalhos descritivos do verbo **dar** em PB também mencionam essa operação (SCHER, 2004; DAVEL, 2009).

Baptista (1997) descreve as construções conversas com os verbos **dar** e **levar** em Português Europeu (PE). Grande parte das constatações feitas naquele artigo, no entanto, não podem ser reproduzidas para o Português Brasileiro (PB), o que nos motivou a elaborar um estudo contrastivo entre as construções conversas com o verbo-suporte **dar** em PB e PE. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar comparativamente as duas variantes, considerando-se os seguintes níveis de análise:

(i) a nível lexical, em que se destacam as diferenças quanto à existência dos nomes predicativos, tais como **dar boleia, tareia, arrepelão, descasca e raspanço** em PE e **dar carona, esporro, cacete, vaia, tombo e paulada** em PB; e as variantes estilísticas de verbo-suporte, tais como **apanhar um sermão** e **comer uma facada** em PE e **sentar um tapa** e **tomar um soco** em PB;

(ii) a nível morfológico, em que se destaca principalmente a grande produtividade de nomes predicativos acrescidos do sufixo **-dela** em PE (**dar uma engraxadela, lixadela, rasgadela, bisnagadela** e outros) e do sufixo **-ada/ida** em PB (**dar uma abaixada, acalmada, mexida, chacoalhada** e outros);

(iii) a nível sintático, em que se destaca a seleção das preposições (**dar um empurrão ao Rui** em PE/**dar um empurrão no Rui** em PB), além das diferenças de aceitabilidade das sentenças conversas. Citem-se como exemplos as frases **Zé apresentou um sermão à Ana** e **A Ana teve um sermão de Zé**, que são ambas inaceitáveis em PE, mas aceitáveis em PB.

Neste trabalho, serão analisados somente os nomes predicativos que fazem conversão com o verbo **levar**, nomeadamente classe DL (**dar-levar**). Os nomes predicativos da classe DR (**dar-receber**)

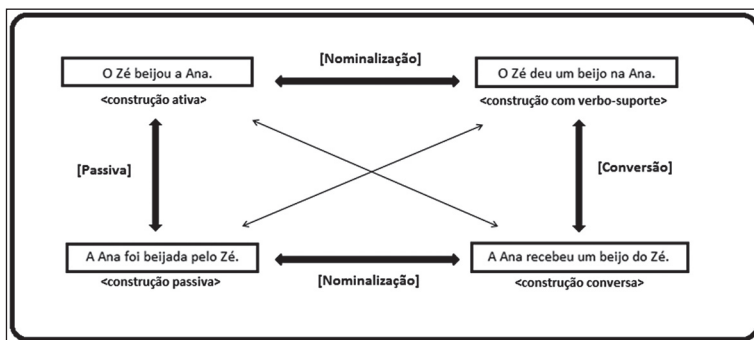
apenas serão mencionados quando for necessário comparar a classificação em PB e em PE. Os dados da classe DR serão analisados sistematicamente em trabalhos futuros.

A noção de conversão

Sobre quase todas as construções com o verbo-suporte **dar** incide a operação da conversão, que é uma “[...] operação sintática que executa uma permuta dos argumentos em torno do núcleo predicativo da frase sem alterar seu significado global, é semelhante à Passiva das construções verbais” (BAPTISTA, 2005, p. 184). A principal diferença entre uma construção verbal e uma nominal (construção com verbo-suporte – **CVS**) é que o núcleo predicativo de uma frase verbal é o próprio verbo, enquanto o núcleo predicativo de uma construção nominal é o nome predicativo (**Npred**).

Assim como a construção ativa é considerada *standard*, também a nominalização da construção ativa é considerada **CVS standard**. A mudança de orientação do sentido ativo para passivo numa construção verbal dá origem a uma construção passiva. Já a mudança de orientação de ativo para passivo numa construção nominal (ou **CVS**) dá origem a uma construção conversa. Essas relações podem ser assim representadas:

Figura 1 – Relações entre sentenças de orientação ativa e passiva



Fonte: Elaboração própria.

Esse tipo de transformação permite a inversão da ordem e a classificação sintática dos argumentos (sujeito e complemento), mas não altera seus papéis temáticos. Assim, numa transformação da construção verbal ativa para passiva, **Zé** é sempre o agente e **Ana** é sempre paciente, independente de quem esteja na posição de sujeito ou de complemento. Na relação entre a construção *standard* e a construção conversa, os papéis temáticos dos argumentos também não se alteram. Todas essas frases constituem uma classe de equivalência parafrástica (HARRIS, 1961, 1991).

A tradição gramatical costuma considerar apenas as relações diretas entre a construção ativa e a passiva ou entre a construção ativa e a construção com verbo-suporte. Consideraremos neste trabalho tanto as relações diretas entre passiva e ativa e entre construção *standard* e conversa, quanto as relações indiretas que se estabelecem entre: (i) a construção verbal ativa (*O Zé beijou a Ana*) e a construção nominal passiva (*A Ana recebeu um beijo do Zé*), chamada de nominalização passiva; (ii) a construção nominal ativa (*O Zé deu um beijo na Ana*) e a construção verbal passiva (*A Ana foi beijada pelo Zé*), chamada de nominalização ativa; e (iii) a construção verbal passiva (*A Ana foi beijada pelo Zé*) e a construção nominal passiva (*A Ana recebeu um beijo do Zé*), chamada de nominalização com conversão.

Metodologia

Recolha e formalização dos dados

As construções *standard* do verbo-suporte **dar** e **Npred** do PE foram descritas por Vaza (1988) e suas respectivas construções conversas, por Baptista (1997). Os dados deste último trabalho foram pontualmente atualizados ou revistos para o presente estudo.

Já as construções *standard* do PB foram retiradas do *corpus* PLN.Br Full (BRUCKSCHEN et al., 2008) e suas possíveis construções conversas foram atestadas empiricamente em *corpus* por meio da ferramenta WebCorp (MORLEY, 2006), que utiliza a *web* como *corpus*. Neste caso, apenas se recorreu a essa ferramenta

pontualmente, quando um dado padrão não pôde ser encontrado no *corpus*.

Os dados das classes DL são apresentados no formato de uma matriz binária contendo as entradas lexicais nas linhas e as propriedades sintáticas nas colunas. Na intersecção de cada linha com cada coluna, marcam-se “+” ou “-” para indicar a aceitabilidade ou inaceitabilidade da propriedade para essa dada construção, respectivamente. Esse formalismo, além de facilitar a visualização, a comparação e o tratamento dos dados, também pode ser usado em aplicações de Processamento de Língua Natural (PLN).

Estabelecimento das subclasses

Neste trabalho, seguimos a mesma proposta de classificação dos dados feita por Baptista (1997), que dividiu as construções conversas com **Vsup dar** em duas grandes classes: a classe **dar-receber** (DR) e a classe **dar-levar** (DL).

A classe DR inclui os nomes predicativos cujo **Vsup** elementar da construção *standard* é **dar**, mas que podem aceitar também os **Vsup atribuir, conceder e prestar**. Na construção conversada, o **Vsup** elementar é **receber** e suas variantes são **ter, obter e contar com**.

A classe DL inclui os nomes predicativos cujo **Vsup** elementar da construção *standard* é **dar** e em alguns casos aceitam a variante **pregar**, porém não aceitam nenhuma variante das que se verificam na classe DR. Na construção conversada, o **Vsup** elementar é **levar**, embora alguns nomes possam admitir também os **Vsup receber, apanhar e comer**.

A classe DL, que é o objeto de análise do presente trabalho, foi subdividida por Baptista (1997), em três subclasses. O critério adotado para tal classificação foi o preenchimento lexical do segundo argumento do nome predicativo na construção *standard* (**humano/não-humano**) e o fato de a posição sintática poder ser ou não preenchida por nomes **parte-do-corpo**. Desta maneira, foram criadas as subclasses DL1 (complemento obrigatoriamente do tipo não-humano), DL2 (complemento obrigatoriamente

do tipo humano) e DL3 (que pode admitir nome parte-do-corpo como complemento).

Para o PB foram adotados os mesmos critérios de classificação do PE, porém notou-se uma diferença na distribuição das classes DL e DR. Na classe DR, a única diferença diz respeito às variantes do **Vsup** na construção conversiva, que também incluem o **Vsup ganhar** (*O Pedro ganhou uma ajuda da Ana*), que aparentemente não é usado no PE como suporte converso de **dar**, ainda que possa funcionar como variante incoativa de **ter** (*O Pedro tem/ganhou confiança em si mesmo*). Na classe DL, são aceitáveis os **Vsup meter**, **enfiar** e **sentar** como variantes do **Vsup** da construção *standard* em PB (*O Pedro mete/enfiou/sentou um murro na cara do Zé*). Nenhum desses verbos funciona como suporte *standard* no PE². Na construção conversiva, em PB, não se aceitam os verbos **apanhar** e **comer**, característicos do PE, mas se aceita o **Vsup tomar** como variante de **levar** (*O Zé tomou um tapa na cara, O Zé tomou um tapa do Pedro*), o que não sucede na variante europeia.

Análise contrastiva

Para calcular a equivalência entre as classes de PB e de PE, inicialmente avaliamos a correspondência morfológica entre **Npred** com sufixo **-ada/ida** em PB e os mesmos **Npred** acrescidos do sufixo **-dela** em PE. Dado que a distribuição argumental desses nomes predicativos (independentemente de seus sufixos) é idêntica, consideramo-los, então, como sendo a mesma entrada lexical. Tome-se como exemplo o **Npred** referente à ação de **empurrar**, que pode apresentar várias formas morfológicas, tais como **empurrada**, **empurradela** e **empurrão**.

(3) *O Zé deu (um + uma) (empurrada + empurradela + empurrão) (na + à) Ana.*

Como todas essas formas apresentam a mesma distribuição sintática, então elas foram colocadas como variantes da mesma

² Vale esclarecer que a variante **enfiar** está atestada para o PE, embora Baptista (1997) não a tenha assinalado.

entrada lexical. Dessa forma, evitamos duplicar dados, que são, em essência, idênticos.

Existem 98 nomes predicativos que foram considerados como variantes de mesmo **Npred.** Desses, 66% (65 construções) correspondem à equivalência entre os sufixos **-da** em PB e **-dela** em PE, tais como **untada/untadela** e **varrida/varridela**. Outros 33% apresentam outros sufixos, tais como **-eza (limpeza)**, **-ão (puxão, cutucão, empurrão, pisão)**, **-ura (fritura, mordedura)**, **-agem (lavagem)** e outros.

As construções nominais do Português Europeu que admitem conversão em alguma classe do Português Brasileiro somam 84% dos casos, mas há um restrito grupo de 46 construções que admite conversão **dar-levar** em PE, mas não admite qualquer tipo de conversão em PB. As 46 construções estão assim distribuídas: 40 na classe DL1 e 6 na classe DL33. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos casos de equivalência entre as classes do PB e do PE.

Tabela 1 – Equivalência entre as classes do PB e do PE

		Classes PE							(-)
		DL1	DL21	DL22	DL2R	DL31	DL32	DL33	
Classes PB	(!)	40	0	0	0	0	0	6	0
	DR	4	3	0	4	0	0	3	2
	DL1	3	0	0	0	0	0	0	3
	DL21	0	2	0	0	0	0	1	10
	DL22	0	0	6	0	0	0	2	4
	DL2R	0	0	0	4	0	0	0	18
	DL31	0	0	0	0	28	0	0	9
	DL32	0	0	0	0	0	12	0	5
	DL33	2	0	0	0	0	0	28	8
	(-)	32	8	2	10	15	1	20	0

Fonte: Elaboração própria.

Das 292 construções analisadas, apenas 28,4% (83 construções) possuem equivalência exata entre as duas variantes do Português, o

que nos leva a concluir que existem mais diferenças do que semelhanças entre PB e PE no que tange às construções conversas com **dar-levar**. Uma análise mais pormenorizada dessa matriz de confusão (Tabela 1) e de cada subclasse será feita nas seções seguintes.

Subclasse DL1: complementos obrigatoriamente de tipo não-humano

A subclasse DL1 inclui os nomes que selecionam obrigatoriamente um nome do tipo não-humano (**N-hum**) na posição de complemento preposicional da construção *standard*:

(4) *O pintor Jonas Vieira Motta deu um acabamento em tinta na nova invenção.*

A maioria dos **Npred** que integram a subclasse DL1 do PE, no entanto, não admite conversão em PB. Dos 81 **Npred** que constituem a classe DL1 em PE, 32 não existem em PB (**amachucada/-dela, amolgada/-dela, caiada/-dela, espevitada/-dela** e outros); 40 não admitem conversão nem com **receber** nem com **levar** (**arejada/-dela, engomada/-dela, esfregada/-dela, cavada/-dela** e outros):

(5) **A casa (levou + recebeu) uma arejada (do Zé + <E>).*

(6) **O canteiro (levou + recebeu) uma cavada (do Zé + <E>).*

Há 6 **Npred** que correspondem a outras classes do PB: os **Npred aperto** e **ponto** foram classificados na classe DL33, em PB, porque admitem nome parte-do-corpo como complemento:

(7) *Soares chorou e deu um aperto na bochecha de Artur sem fim.*

(8) *depois quando fizemos uma cintilografia ósea que constatou que estava em metástase, deu um ponto no joelho e outro atrás do seio direito.*

E os **Npred acabamento, arrumada/arrumação, pesponto** e **retoque** foram classificados na classe DR em PB porque aceitam alguma das variantes características da classe DR, tais como **apresentar, conceder, atribuir, ter, obter** e **contar com**.

(9) *O Visão.com contou com um acabamento especial, com gliter e outros elementos que deram um toque natalino ao informativo.*

(10) *A mesa de doces contou com a arrumação primorosa de Sueli.*

(11) *O abotinado peep-toe teve um pesponto aparente na lateral.*

(12) *Não faltou capricho à escadaria, que também obteve um retoque fino com um piso apropriado e pintura.*

Apenas 3 **Npred** da classe DL1 do PE possuem equivalência com a classe DL1 do PB, a saber: **arrombada/-dela, batida/-dela e demão**.

(13) *A TAM foi lá na varanda e tentou dar uma arrombada na porta, pediu nossa ajuda.*

[Conversão]: *A porta levou uma arrombada (da TAM).*

(14) *O João deu uma batida no carro do Joaquim, o Joaquim entrou com uma ação de perdas e danos.*

[Conversão]: *O carro do Joaquim levou uma batida (do João).*

(15) *Com um pincel, a artista deu uma demão fina de óleo dinamarquês por todo o móvel.*

[Conversão]: *O móvel levou uma demão fina de óleo dinamarquês (da artista).*

Subclasse DL2: complementos obrigatoriamente de tipo humano

SUBCLASSE DL21: NPRED QUE DESIGNAM ATOS DE FALA

Essa subclasse agrupa os **Npred** do tipo **repreensão** (DL21), que designam ATOS DE FALA com polaridade negativa. Há 13 **Npred** descritos nessa classe em PE, dos quais apenas 2 apresentam equivalência com a classe DL21 do PB: **corre(c)tivo e ensaboada/-dela**.

A classe apresenta também um pequeno conjunto sintática e semanticamente homogêneo que só existe no PE: **desanda, descasca, descompostura, ensinadela, rabecada, raspanço, raspanete e sarabanda**. Praticamente todos os nomes dessa classe são **Npred** autônomos. A Tabela 1 apresenta esses 8 **Npred** que não ocorrem em PB, e outros 3 **Npred** que foram classificados na classe DR em PB, já que admitem conversão com as variantes de verbo-suporte **ter, obter e receber**, características da classe DR; são eles: **sermão, reprimenda e repreensão**.

(16) *O Zé deu um(a) (sermão + repreensão + reprimenda) (à + na) Ana.*

[Conversão]: *Ana (recebeu+teve+obteve) um(a) (sermão + repreensão + reprimenda) do Zé.*

Embora Baptista (1997) não o assinale, esses nomes, exceto **sermão**, aceitam **ter** em PE, o que deveria ter levado a classificá-los também na classe DR, contudo o autor deu primazia ao critério do suporte converso **levar**. De qualquer modo, nenhum desses nomes aceita **obter** em PE.

Por outro lado, há também **Npred** da classe DL21 que só existem em PB, como é o caso de: **bronca, chamada, esnobada, esporro, foda-se, fora, pito, sacaneada, trompaço e xeque-mate**, conforme apontado na Tabela 1. Note-se que este último exemplo é usado quer literal quer figurativamente no PB, ao passo que o termo é predominantemente utilizado de forma literal em PE, no vocabulário do xadrez.

SUBCLASSE DL22: NPRED QUE DESIGNAM ATOS VIOLENTOS

Essa subclasse agrupa nomes predicativos que designam ATO VIOLENTO, praticado por um humano na posição sujeito ($N_0 = \text{Nhum}$), contra um humano na posição de complemento ($N_1 = \text{Nhum}$). Vale ressaltar que a diferença fundamental entre a classe DL22 e as classes DL3, que também designam ATOS VIOLENTOS, é que as classes DL3 admitem um nome parte-do-corpo na posição de complemento, enquanto a classe DL22 somente admite **Nhum** na mesma posição.

(17) *Jennifer deu uma surra em Alessandra.*

* *Jennifer deu uma surra no braço da Alessandra.*

(18) *O dia em que o Homem-Aranha deu uma coça no Batman.*

* *O dia em que o Homem-Aranha deu uma coça na perna do Batman.*

Os nomes do tipo de **surra** (DL22) constituem um pequeno conjunto na classificação do PE. **Npred** como **açoite, coça, pancada, porrada, sova e surra** pertencem a essa classe tanto em PE com em PB. A Tabela 1 mostra que esses 6 **Npred** possuem equi-

valência em PB e PE, mas que existem 2 **Npred** em PE que não ocorrem em PB (**tareia** e **trepa**), e outros 4 **Npred** que existem em PB, mas não se verificam em PE (**ataque**, **bote**, **pedalada** e **supergolpe**). Ressalte-se que o nome **pedalada** possui dois significados e por isso foi duplicado na matriz. O nome **pedalada**, que integra a classe DL22, consiste em ATO VIOLENTO.

(19) *O jogador disse, em tom de brincadeira, que deu uma pedalada no psicólogo que o ajuda a resolver os problemas.*

SUBCLASSE DL2R: CLASSE RESIDUAL

A terceira subdivisão da classe DL2 é nomeada DL2R e agrupa os **Npred** com comportamento sintático e semântico muito variados, mas que selecionam obrigatoriamente nomes de tipo humano para ambas as posições sintáticas de sujeito e complemento. Citam-se como exemplos: **beijo**, **boleia**, **carona**, **castigo**, **resposta** etc.

A classe DL2R do PE contém 18 nomes predicativos, dos quais 10 não se verificam em PB, dentre os quais citam-se: **alisadela**, **apitadela**, **assopradela**, **boleia**, **engraxadela**, **espevitadela** e **graxa**. Note-se que existem, em PB, as construções **dar uma (alisada + apitada + assoprada + engraxada)**, porém possuem sentido diverso das construções da classe DL2R, que selecionam **Nhum** tanto para a posição de sujeito quanto para a de complemento.

Há 4 **Npred** da classe DL2R em PE que foram classificados na classe DR em PB por aceitarem variantes típicas da classe DR. São eles: **beijo**, **castigo**, **desprezo** e **resposta**.

(20) *Gisele Bündchen concedeu um beijo ao afortunado, e mandou outro a Lothar Matthäus.*

(21) *O senhor atribuiu um castigo a seus dirigentes favoritos quando se separaram.*

(22) *Em toda parte o andarilho só obteve o desprezo das pessoas, até mesmo das crianças.*

(23) *Merengue contou com uma resposta do Atlético.*

Apenas 4 **Npred** possuem equivalência na classe DL2R em PB e PE. São eles: **alfinetada**, **enxerto de porrada**, **resposta torta** e **susto**. A construção com **alfinetada** é utilizada aqui figurativamente

te para ambas as variantes, no sentido de **instigar** ou **ser maldo-so com alguém**. Esse **Npred** também existe em sentido literal nas duas variantes, indicando a ação de **furar/espetar alguém com alfinete**, sendo classificada na classe DL31.

(24) *Silvio Santos deu uma alfinetada na Record.*

(25) *Se o marido dá um enxerto de porrada na mulher [...], isso é motivo de separação.*

(26) *Num momento de mau humor, ele deu uma resposta torta ao coleguinha.*

(27) *A Dilma deu um susto nos médicos.*

Subclasse DL3: complementos de tipo parte-do-corpo

A classe DL3 é constituída por nomes predicativos que aceitam nome **parte-do-corpo** na posição de complemento da construção *standard* (BAPTISTA, 1997), o que não acontecia nas classes DL1 e DL2.

SUBCLASSE DL31: NPRED DERIVADOS DE NOMES DE INSTRUMENTOS

Essa subclasse agrupa um grande conjunto de **Npred** relacionados aos nomes concretos que podem ser utilizados como arma, por exemplo **dar uma cadeirada** (DL31) equivale semanticamente a **bater com uma cadeira**. Trata-se, portanto, de uma classe potencialmente aberta e bastante produtiva.

Há 43 **Npred** descritos nessa classe em PE, dos quais 28 apresentam equivalência com a mesma classe do PB: **agulhada, alfinetada, bengalada, chicotada**, dentre outros. A classe também apresenta 15 **Npred** que existem somente na vertente europeia do Português, como **aguilhoada, cachaporrada, espadeirada**, entre outros.

Exclusivamente para o PB, foram encontrados 9 **Npred** derivados de nomes de instrumentos, como: **almofadada, botinada, cadeirada, canivetada, estilingada, flechada, raquetada, travesseirada e tesourada**, que derivam respectivamente de **almofada, botina, canivete, estilingue, flecha, raquete, travesseiro e tesoura**.

Baptista (1997) faz considerações sobre a impossibilidade de construções cujo nome já exista no léxico da língua com um significado diferente do da construção com **Npred**. Por exemplo, para o PE, consideram-se duvidosas (mas interpretáveis) as construções **dar uma cinzeirada, cadeirada, canecada**, dentre outras. Pelo contrário, considera-se a construção **dar uma livralhada** como inaceitável em PE. Baptista (1997) explica que, se a palavra já existir no léxico, a derivação é bloqueada. Ressalta-se, no entanto, que essas construções são naturalmente aceitáveis e bastante produtivas em PB.

SUBCLASSE DL32: NPRED DERIVADOS DE NOMES PARTE-DO-CORPO

Essa classe apresenta uma construção idêntica à que se observa na classe anterior (DL31), porém na paráfrase com o verbo **bater** são encontrados nomes **parte-do-corpo** em vez de nomes de instrumentos. A maioria dos **Npred** encontrados nesta classe são compartilhados tanto pelo PE como pelo PB: **cabeçada, cornada, cotovelada, dentada, focinhada, joelhada, palmada, patada, trombada** e **unhada**, que equivalem semanticamente a **bater ou ferir com o/a cabeça, corno, cotovelo, dente, focinho, joelho, palma, pata, tromba** e **unha**, respectivamente.

A Tabela 1 mostra o alto grau de equivalência entre as variantes PB e PE no que se refere à classe DL32: há 12 **Npred** equivalentes nas duas variantes. Destacam-se também os 5 **Npred** pertencentes a esta classe que só ocorrem em PB: **narigada, ombrada, peitada, pernada** e **pezada**.

SUBCLASSE DL33: NPRED NÃO DERIVADOS DE NOMES DE INSTRUMENTOS OU NPC

Essa classe, apesar do grande número de entradas, apresenta um caráter residual na medida em que integra os nomes que são definidos como ATOS VIOLENTOS (como em DL31 e DL32) mas que não permitem uma paráfrase com o verbo **bater**.

A classe DL33 em PE contém 60 **Npred**, dos quais 28 **Npred** possuem equivalência com o PB, tais como: **bofetada, coice, cor-**

te, golpe, mordida, pisada, dentre outros. Cerca de 20 **Npred** existem somente no Português Europeu, tais como: *benzedura, chapada, desbaste, marrada, rapadela, turra, tau-tau* e outros. Outros 6 **Npred** do PE aceitam a conversão com os suportes **dar-levar**, mas não admitem qualquer tipo de conversão em PB, como: **abanada/dela, ensaboada/dela, escaldada/dela, esticada/dela, molhada/dela e sacudida/dela.**

(28) *Cubra de água e leve ao fogo para dar uma escaldada [nas cascas de laranja].*

**As cascas de laranja levaram uma escaldada.*

(29) *Baekhyun catou uma taça de vinho e deu uma molhada nos lábios.*

**Os lábios levaram uma molhada.*

O nome **benzida/dela** está classificado na classe DL33 em PE, assumindo-se que admite nome parte-do-corpo como complemento, mas só foi encontrado em PB com nome humano na posição de complemento ou, metonimicamente, um nome locativo (não-humano) na mesma posição:

(30) *Vamos levar o Tula para dar uma benzida em nós da diretoria.*

(31) *Antes de dar uma benzida na casa, deixa eu te dar um abraço que preste!*

Da mesma forma, os nomes *empurrada/dela/ão* e *encontrão*, inseridos na classe DL33 em PE, foram considerados pertencentes à classe DL22 em PB, por não admitirem nome parte-do-corpo na posição de complemento. A Tabela 1 também apresenta 3 **Npred** na intersecção da classe DL33 (PE) com a classe DR (PB), que se referem aos nomes *aparada, banho* e *penteada*. Apesar de eles admitirem um nome parte-do-corpo como complemento, eles não fazem conversão com **levar**, e sim com **receber** ou alguma de suas variantes características:

(32) *Recebeu um grande corte de cabelo hoje, não só uma aparada.*

(33) *Nós a levamos a um posto médico, onde ela recebeu um banho e melhorou.*

Casos particulares

Npred que se constroem com Vsup diferente de dar

Os nomes predicativos **ataque** e **fritura** existem em ambas as variantes do Português, porém na matriz **ataque** está marcado somente para o PB e **fritura** está marcado somente para o PE. Isso ocorre porque, apesar de esses nomes predicativos existirem nas duas variantes, nem sempre eles se constroem com o verbo **dar**, podendo ocorrer em construções de base com o verbo-suporte **fazer**.

PB: (34) *Ronaldinho gaúcho deu um ataque no lateral.*

[Conversão] *O lateral levou um ataque do meia.*

PE: (35) *O Zé deu uma fritura ao bife.*

[Conversão] *O bife levou uma fritura do Zé.*

Ambas as variantes aceitam **fazer** em substituição ao verbo **dar**, porém PB não admite **dar uma fritura** e PE não admite **dar um ataque** no mesmo sentido da construção (34). Vale ressaltar que existe a construção **O Zé deu um ataque (de nervos + do coração + de pânico)** em PE, mas essa é uma construção diversa daquela, e não figura na matriz porque não aceita conversão, ou seja, não pertence à classe DL.

A produtividade dos nomes em –adalida e –dela

Existe grande produtividade dos **Npred** construídos com os sufixos **–ada/ida** e **–dela** principalmente nas seguintes classes:

- (i) DL1, na qual os **Npred** são nominalizações construídas a partir do lema de um verbo (**afiar** => **dar uma afiada/afiadela**) e muitos verbos autorizam a inserção desses sufixos para a formação de um adjetivo (**afiar** => **afiado**) ou de um nome predicativo (**afiada/afiadela**);
- (ii) DL31, na qual os **Npred** são construídos a partir do lema de um substantivo concreto e da inserção dos sufixos **–ada/ida e –dela**. Dessa forma, a classe DL31 pare-

ce admitir grande parte dos nomes de objetos concretos, acrescidos de **-ada** e formar um nome predicativo que indica ATO VIOLENTO de “(bater+ferir) com o instrumento N” (**caneta => dar uma canetada**);

- (iii) DL32, na qual os **Npred** derivam de nomes parte-do-corpo (**Npc**), sendo possível identificar os **Npc** e acrescentar-lhes o sufixo **-ada** para derivar os **Npred** (**cabeça => dar uma cabeçada**).

Para a classe DL32 é plausível recensear todos os nomes parte-do-corpo que aceitam a construção com **dar + -ada**, pois existe um número relativamente pequeno e delimitado desses **Npc**; porém, para as classes DL1 e DL31, não é uma tarefa fácil recensear exaustivamente todas as possibilidades de se construir um **Npred** em **-ada/ida** e **-dela**, pois o número de verbos e de nomes concretos que podem dar origem a nomes predicativos é muito extenso. Além disso, muitas construções com **dar + -ada** podem existir na língua e não figurarem em *corpora*, por isso se torna ainda mais difícil o seu recenseamento.

Os **Npred** com sufixo **-ada/ida** e **-dela** que constam na matriz são apenas um demonstrativo da grande produtividade dessas construções, as quais não se esgotam com os exemplos indicados neste trabalho. Esses **Npred** foram selecionados para serem descritos porque apresentam frequência alta nos *corpora* utilizados.

Variantes do verbo-suporte “dar” e do verbo converso “levar”

Baptista (1997) analisou as variantes estilísticas do verbo-suporte **dar** e dos verbos conversos **receber** e **levar** e considerou como principais variantes: (i) **pregar** e **passar** como variantes de **dar** nas classes DL; (ii) **apanhar** e **comer** como variantes de **levar** nas classes DL; (iii) **atribuir**, **conceder** e **prestar** como variantes de **dar** nas classes DR; e (iv) **ter**, **obter** e **contar com** como variantes de **receber** nas classes DR.

(36) *O Zé (deu + pregou + passou) um correctivo à Ana.*

(37) *A Ana (levou + comeu + apanhou) uma sova do Zé.*

Em se tratando das variantes das classes DL, que são o objeto de análise deste trabalho, considera-se que não há correspondência entre as variantes estilísticas dos verbos **dar** e **levar** em PB e em PE. Em PB, destacamos como variantes estilísticas de **dar**: **meter**, **enfiar** e **sentar**; e como variante estilística de **levar**: **tomar**. A seguir apresenta-se o quadro das variantes dos verbos **dar** e **levar** (classe DL) e **dar** e **receber** (classe DR).

Quadro 1 – Variantes estilísticas das classes DL

		PB	PE
DL	dar	meter	pregar
		enfiar	passar
		sentar	
	levar	tomar	apanhar
			comer

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Variantes estilísticas das classes DR

		PB	PE
DR	dar	atribuir	atribuir
		prestar	prestar
		conceder	conceder
	receber	contar com	contar com
		obter	obter
		ter	ter
		ganhar	

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se, a partir da análise dos quadros 1 e 2 que PB e PE apresentam variantes semelhantes para os verbos **dar** e **receber** da classe DR, porém variantes muito diferentes para os verbos **dar** e **levar** da classe DL.

Desdobramentos lexicais

Alguns **Npred** foram duplicados na matriz por se tratarem de desdobramentos lexicais, ou seja, são construções sintática ou semanticamente diferentes, seja nas duas variantes, seja em apenas uma delas.

Há três entradas diferentes na matriz para o nome predicativo **trombada**, por exemplo. O sentido original de **dar uma trombada**, que tem como argumento mais típico **o elefante** na posição sujeito se mantém tanto em PB quanto em PE. Ressalta-se, porém, que a posição sujeito é marcada como **Nhum** e **N-hum** na matriz seguindo a tradição do Léxico-Gramática (GROSS, M., 1975, 1981), em considerar que os atos/ações tipicamente de animais podem ser atribuídos a um sujeito humano por uma relação metonímica de personificação (ou prosopopeia).

(38) **PB:** (*Rui + O elefante*) *deu uma trombada na Ana.*

(39) **PE:** (*Rui + O elefante*) *deu uma trombada à Ana.*

Existem outros dois desdobramentos da construção **dar uma trombada**: uma que é tipicamente brasileira, e outra que é tipicamente portuguesa. Em PB **dar uma trombada** é entendido como um ato violento, mas não necessariamente voluntário, representado em (40). Em PE, o uso mais comum de **dar uma trombada** é no diminutivo – **dar uma trombadinha** – indicando uma ação carinhosa e/ou afetuosa, como em (41).

(40) *Neymar deu uma trombada no Robinho ao disputarem a bola.*

(41) *A mãe deu uma trombadinha ao filho.*

A distribuição das três construções é semelhante, mas elas diferem quanto ao significado. Além disso, elas pertencem a classes diferentes porque, nos casos de (38) e (41) ainda é possível identificar **trombada** com o mesmo lema de **tromba**, que é **Npc** – portanto essas construções foram classificadas como DL31. Já no caso de (40), não é possível fazer essa associação sincronicamente, portanto foi inserido na classe DL22.

O mesmo ocorre com os **Npred pancada** e **porrada**, que diacronicamente têm origem em nomes concretos como **panca** e

porra, porém essa associação ao nome do instrumento que lhe deu origem já se perdeu no processo de mudança linguística. Como este trabalho adota uma perspectiva sincrônica, esses **Npred** foram classificados na classe DL22, e não na classe DL31.

Considerações finais e trabalhos futuros

Este artigo apresentou uma análise contrastiva sistemática entre as construções conversas com **dar-levar** nas variantes brasileira e europeia do Português. Baseando-se nos resultados da matriz de confusão (cf. Tabela 1), verifica-se que há mais diferenças do que semelhanças entre o PE e PB, o que justifica a necessidade e relevância de estudos específicos para o Português Brasileiro.

Em trabalhos futuros, pretendemos realizar uma descrição semelhante para a classe DR (**dar-receber**), a qual não foi descrita neste artigo; em seguida, propomos unificar todos os dados em uma tabela única e aplicar processos de clusterização para encontrar as regularidades entre as variantes e validar a classificação proposta. Além disso, os dados formalizados neste trabalho poderão ser indexados em bases de dados de predicados nominais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, J. **Sintaxe dos Nomes Predicativos com verbo-suporte SER DE**. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

BAPTISTA, J. Sermão, tarefa e facada: uma classificação das expressões conversas dar-levar. In: SEMINÁRIOS DE LINGUÍSTICA, 1., 1997, Faro. **Anais...** Faro: Universidade do Algarve, Unidade de Ciências Exactas e Humanas, 1997. p.5-38.

BRUCKSCHEN, M. et al. Anotação linguística em XML do corpus PLN.Br. Nilc-tr-09-08. **Série de relatórios do NILC**, 2008. Disponível em: <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/download/Nilc_TR_08_09.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

DAVEL, A. **Um estudo sobre o verbo-suporte na construção dar + SN**. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GROSS, G. **Les constructions converses du français**. Genève: Librairie Droz, 1989. (Langue et cultures, 22).

GROSS, G. Un cas des constructions inverses: donner et recevoir. **Linguisticae Investigationes**, Amsterdam, v. 2, p. 1-44, 1982.

GROSS, M. Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. **Langages**, Paris, v. 15, n.63, p. 7-52, set. 1981.

GROSS, M. **Méthodes en syntaxe**. Paris: Hermann, 1975.

HARRIS, Z. S. **A Theory of Language and Information: a mathematical approach**. New York: Oxford University Press, 1991.

HARRIS, Z. S. **Strings and Transformations in Language Description**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1961. (Papers on formal linguistics, 1).

MORLEY, B. Webcorp: A tool for online linguistic information retrieval and analysis. **Language and Computers**, Leiden, v. 55, n. 1, p. 283-296, 2006.

RANCHHOD, E. M. **Sintaxe dos predicados nominais com Estar**. Lisboa: INIC, 1990.

SCHER, A. P. **As construções com o verbo leve dar e nominalizações em -ADA no português do Brasil**. 2004. 232f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

VAZA, A. **Estruturas com nomes predicativos e o verbo-suporte dar**. 1988. 281f. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1988.

VERIFICAÇÃO DE FREQUÊNCIA LEXICOLÓGICA PARA A CLASSIFICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA ITALIANA

Carlos Antônio de Souza PERINI

Lúcia FULGÊNCIO

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma pesquisa em andamento que focaliza o estudo do léxico empregado nos livros de ensino de italiano para estrangeiros. A pesquisa visa a contrastar a frequência do léxico presente no material didático com a frequência do léxico italiano de referência, apresentado na lista elaborada por Giuseppe Sciarone (intitulada *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*), publicada em 1995. Como extensão dessa análise, pretende-se também verificar, sob o ponto de vista lexicológico, a classificação dos materiais didáticos de acordo com os níveis do “Quadro Comum Europeu de Referência da língua” (QCER), com relação aos níveis A1, A2, B1 e B2. A comparação entre a lista de frequência lexicológica da língua e a lista do léxico apresentado nos livros didáticos permite verificar a adequação do livro didático com relação à utilidade e empregabilidade do léxico presente nos manuais. E a comparação entre a listagem do léxico apresentado no material didático com os níveis A1/A2 e B1/B2 permitirá analisar a

adequação lexical para cada nível do QCER, tornando-se assim um critério útil para avaliação de livros didáticos. O resultado das comparações pode ainda auxiliar autores de livros didáticos na adaptação de textos autênticos para fins didáticos, adequando-os a cada nível do QCER.

Organização e apresentação do material

Este texto está organizado em várias partes, conforme explicitado a seguir. Inicialmente apresentamos um histórico da situação linguística do italiano. Posteriormente apresentamos as listas de frequência do italiano e explicitamos como foram formadas: (i) em primeiro lugar apresentamos a lista de Freddi, que foi a pioneira nesse aspecto; (ii) em segundo lugar examinamos a lista do *Vocabolario Fondamentale della lingua italiana*, de Giuseppe Sciarone que utilizamos neste trabalho; (iii) em terceiro lugar apresentamos outra lista de frequência lexicológica do italiano, elaborada por Tulio De Mauro (1993); (iv) posteriormente examinamos do Perfil da Língua Italiana no Quadro Comum Europeu de Referência da Língua (QCER), apresentado por Barbara Spinelli e Francesca Parizzi (2010), em quatro dos seis níveis do quadro (A1, A2, B1 e B2). A seguir é explicitado o passo a passo da metodologia de preparação do material para se realizar o contraste do léxico com as listas de frequência, utilizando o computador. Por fim passamos à análise dos dados, apresentando os gráficos que ilustram o contraste do léxico de cada livro didático com as listas de frequência utilizadas na análise.

Histórico

Entre as décadas de cinquenta a noventa do século XX, a sociedade italiana viveu uma transformação linguística profunda: a língua italiana consolidou-se como língua oficial, não só do ponto de vista do Estado e da administração, e não somente como língua escrita ou lida ou adaptada para sonetos e tratados, mas como língua amplamente falada de maneira generalizada pelos habitantes

de todo o território italiano, seja nas ocasiões da vida pública, seja na vida cotidiana e também nas ocasiões mais íntimas, triviais ou banais. Antes da unificação do território italiano, ocorrida em 1861, a quantidade de pessoas que falavam o italiano era somente de “2,5% da população (DE MAURO, 1963) ou de 1,8% a 10%” (CASTELLANI, 1982 apud DE MAURO, 1993, p. 17). Até a metade dos anos cinquenta, o número de falantes de italiano era menor do que um quinto da população, centrados sobretudo nas cidades de Florença e Roma. Nas demais regiões, a língua utilizada na comunicação cotidiana era o dialeto regional. Antes da unificação existia um acentuado policentrismo na Itália: havia uma capital linguística em cada centro urbano (de Palermo a Venezia, de Ferrara a Parma, de Bologna a Cossenza), ainda que existisse paralelamente uma tradição de prestígio da língua florentina, considerada nobre e refinada.

Nos anos da unificação política foram desenvolvidos grandes programas de unificação linguística e de planificação cultural, como o programa de Manzoni de 1869, que impunha a toscanização do país em substituição aos dialetos nas escolas, e o programa de Ascoli, que previa a promoção da unidade linguística do país por meio da elevação da cultura, promovendo consequentemente a difusão da língua italiana, não contra, mas a partir dos dialetos (DE MAURO, 1993).

No primeiro recenseamento pós-fascista e o pós-bélico, o país era povoado por dois terços de mulheres e homens que não possuíam títulos de estudo. Dois terços dos italianos foram privados na infância de condições preliminares mínimas para acessar o conhecimento do italiano, tanto o uso escrito como também falado. Após o período fascista a Itália sofreu muitas transformações linguísticas resultantes das grandes migrações internas, do crescimento dos níveis de instrução das classes mais jovens e da transmissão televisiva. Somente a partir dos primeiros anos da década de 80 foi atingido o objetivo da escolaridade obrigatória. Ainda assim, nos anos 90, cerca de 8% das crianças não conseguiam terminar os estudos do nível obrigatório (DE MAURO, 1993).

Listas de frequência lexicológica do italiano

Freddi e a primeira lista de frequência lexicológica

Em vista do interesse despertado pela questão da língua italiana, paralelamente a um incremento dos estudos linguísticos, foi publicado em 1977 o primeiro *Vocabulário fundamental da língua italiana*, elaborado por Giovanni Freddi, professor de Didática das Línguas Modernas na Universidade de Veneza. Ele foi um dos primeiros a reconhecer a importância da frequência como critério de seleção do léxico no ensino de línguas. Além disso, Freddi propôs a criação de listas de frequência com a inclusão das classes das palavras para torná-las mais legíveis e mais fáceis de serem utilizadas.

Lista de frequência lexicológica elaborada por Giuseppe Sciarone: *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*

Outra lista de frequência lexicológica do italiano é a *Lista Sciarone*, utilizada nesta pesquisa para a comparação com o léxico apresentado nos manuais de ensino. Uma discussão interessante que Sciarone (1995) desenvolve refere-se à comparação entre as listas do léxico baseadas na frequência e aquelas baseadas na experiência de seleção do léxico feitas por especialistas e professores de línguas, como por exemplo as listas do chamado *Livello Soglia*. As listas do *Livello Soglia* foram compiladas com base no juízo de valor de professores de línguas e de especialistas, mas não levaram em consideração questões relacionadas com uma seleção estatística do vocabulário. Por outro lado, para se produzir a lista do léxico baseada na frequência, deve-se satisfazer os seguintes critérios: 1. *corpus* representativo; 2. frequência confiável; 3. estabelecimento do número suficiente de palavras que permita compreender um texto. A lista do léxico baseado na frequência contém, por definição, mais palavras importantes para o uso da língua com proficiência do que uma lista baseada na experiência, admitido-se que quanto mais palavras um indivíduo conhece, melhor compreende um texto ou se comunica oralmente.

Sciarone assegura que a lista do léxico baseada na frequência é melhor do que a lista do léxico baseada na experiência, e desafia o leitor: quem duvida da qualidade dos léxicos baseados na frequência pode, como São Tomé, fazer o teste e “tocar com a mão”: basta que se confronte uma listagem do léxico com um texto para poder verificar de fato qual lista de base contém mais palavras contidas no texto em questão. Esse tipo de análise não foi feito pelos listadores do léxico baseado na experiência. Mas assim o fizeram os pesquisadores da lista Sciarone: selecionaram um texto relativo à saúde e ao bem estar, que é um assunto que faz parte das noções específicas indicadas no *Livello Soglia* para o italiano. O texto selecionado para o teste era sobre a AIDS. Examinaram quantas palavras do texto em questão eram encontradas no *Livello Soglia* e quantas no vocabulário da lista de frequência feita por Sciarone¹. A partir da comparação emergiram os seguintes resultados:

Tabela 1 – Percentual de palavras de um texto escrito em duas listas

Texto escrito sobre AIDS	
70,87%	(Livello Soglia (1400 palavras)
76,42%	(Lista Sciarone (1400 palavras)

Fonte: SCIARONE (1995).

Tabela 2 – Percentual de palavras de um texto falado em duas listas

Texto falado sobre AIDS	
73,36%	(Livello Soglia (1400 palavras)
79,17%	(Lista Sciarone (1400 palavras)

Fonte: SCIARONE (1995).

Como se pode verificar, os dados confirmam que a lista baseada na frequência contém mais palavras do texto sobre AIDS do que a lista *Livello Soglia*, baseada na experiência.

¹ Como o *Livello Soglia* inclui 1400 palavras, foram utilizadas na comparação somente as 1400 palavras mais frequentes da lista Sciarone.

Veja-se abaixo uma figura que ilustra o exemplo de um trecho da Lista Sciarone:

Figura 1 – Lista de frequência de Giuseppe Sciarone

il	articolo	175895
di	preposizione	87467
essere	verbo	48026
e	congiunzione	43927
a	preposizione	39262
un	articolo	33636
in	preposizione	31542
avere	verbo	22928
non	avverbio	21926
che	pronome	20159
si	pronome	18837
da	preposizione	15538
lo	pronome	15262
che	congiunzione	14681
per	preposizione	13219
con	preposizione	11173
fare	verbo	10123
mi	pronome	9791
ma	congiunzione	9114
quello	agg. - pron.	8159
questo	agg. - pron.	8009
come	avv. - cong.	7739
dire	verbo	7272

Fonte: Lista Sciarone (1995).

Lista de frequência lexicológica elaborada por Tulio De Mauro

A lista de frequência de Tulio de Mauro foi elaborada no Observatório Linguístico e Cultural Italiano da Universidade de Roma *La Sapienza*, com o apoio do centro de Pesquisa da IBM em Roma. Segundo Pierluigi Ridolfi, da IBM, depois desse projeto os informáticos se tornaram mais linguistas e os linguistas mais informáticos² (DE MAURO, 1993). Sua obra veio como extensão do

² Do ponto de vista informático, a contribuição original foi a programação de um sistema de lematização automática que permitiu reduzir em grande parte o tempo de elaboração. Esse sistema é baseado nas verificações cruzadas e permite acertar a coerência do léxico, aumentando notavelmente a qualidade do resultado final.

Vocabulário Eletrônico da Língua Italiana – VELI, de 1989, com 1000 lemas da língua italiana. A listagem elaborada, que pretende constituir o “Léxico do Italiano Falado”, possui os elementos da linguagem “verdadeira”, aquela usada pela população no dia a dia para se expressar. As fontes de informação foram pessoas entrevistadas nas cidades de Milão, Roma, Nápoles e Florença, entre novembro de 1992 e julho de 1992. Veja-se a seguir algumas das características desse levantamento:

Tabela 3 – Perfil das entrevistas

Total	Em coro³	Homens	Mulheres	Cidade
350	2	229	119	Nápoles
331	2	199	130	Roma
383	6	176	201	Florença
589	2	311	276	Milão
1653	12	915	726	Total

Fonte: DE MAURO, 1993.

Tabela 4 – Faixa etária dos entrevistados

Número de falantes	Faixa de idade
795	idade desconhecida
71	6 – 15 anos
243	16 – 25 anos
152	26 – 35 anos
152	36 – 45 anos
150	46 – 55 anos
90	acima de 55 anos
1653	total

Fonte: DE MAURO, 1993.

³ “Coro” refere-se a situações como vozes de público como em sala de aula, assembleias, etc.

Tabela 5 – Nível de escolaridade dos entrevistados

Número de falantes	Título de estudo
1085	desconhecido
12	mínimo
89	médio inferior
252	médio secundário
215	graduação
1653	Total

Fonte: DE MAURO, 1993.

Tabela 6 – Nível profissional dos entrevistados

Número de falantes	Nível profissional
816	desconhecido
305	mínimo
67	médio inferior
296	médio
169	máximo
1653	Total

Fonte: DE MAURO, 1993.

Lista do léxico italiano de cada nível do QCER, de Suzana Spinelli e Francesca Parizzi

O perfil da língua italiana se insere na série de iniciativas promovidas pela divisão das políticas linguísticas do conselho da Europa, voltadas para fornecer uma aplicação dos princípios e conteúdos do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER). A obra de Suzana e Francesca, publicada em 2010, distribui em níveis de aprendizagem o sistema da língua italiana, tendo como base os projetos do Conselho Europeu de Educação Linguística. As listas de frequência do léxico apresentadas na obra têm como objetivo classificar e distribuir, em cada nível do QCER, o léxico da língua italiana que deve ser adquirido pelos aprendizes da língua.

Essa listagem é usada então para planejar o percurso didático de ensino e de aprendizagem do italiano, avaliar o nível de competência de um aluno e projetar o material didático a ser empregado em cada curso. As competências esperadas em cada um dos níveis do QCER são assim descritas⁴:

Nível A1: O aluno consegue compreender e usar expressões familiares de uso cotidiano e formas muito simples para atender a necessidades de tipo concreto. Sabe se apresentar e apresentar os outros e é capaz também de fazer perguntas pedindo informações pessoais (pedir para comer, para usar o banheiro, perguntar o preço, as horas ou cumprimentar) e sabe responder a perguntas análogas (o lugar onde mora, as pessoas que conhece, as coisas que possui). Consegue interagir de modo simples porque o interlocutor fala lentamente e claramente e está disposto a colaborar.

Nível A2: O aluno consegue compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relativas ao âmbito de importância imediata (por exemplo, sabe oferecer informações sobre a família, sobre seus bens, sobre a geografia local e o trabalho). Consegue se comunicar em atividades simples e de rotina que pedem somente uma troca de informações simples e direta sobre assuntos familiares e habituais. Consegue descrever em termos simples aspectos da própria vida e do próprio ambiente, e é capaz de tratar de elementos que se referem às necessidades imediatas.

Nível B1: O aluno é capaz de compreender os pontos essenciais de mensagens claras em língua padrão sobre assuntos familiares relacionados normalmente ao trabalho, à escola e ao tempo livre. Consegue lidar com situações onde é necessário se apresentar, viajando em uma região onde se fala a língua em questão. Sabe produzir textos simples e coerentes sobre assuntos familiares ou que sejam de seu interesse. É capaz de descrever experiências e acontecimentos, sonhos, esperanças, ambições, é capaz de expor brevemente as razões de fatos e de dar explicações sobre opiniões e projetos.

⁴ Escala dos descritores de competência linguística, SILLABO, p. 31, organizada por Mauro Pichiassi, Universidade para Estrangeiros da Perugia, Faculdade de Língua e Cultura Italiana.

Nível B2: O aluno é capaz de compreender as ideias fundamentais de textos complexos, que incluem assuntos de caráter concreto e abstrato, contendo discussões técnicas do próprio setor de especialização. Consegue interagir com agilidade e espontaneidade, tanto que a interação com um falante nativo se desenvolve sem excessiva fadiga ou tensão. Sabe produzir textos claros e articulados sobre uma ampla gama de assuntos e expressar sua opinião sobre um assunto da atualidade, expondo os prós e contras das diversas opiniões.

Para a produção das listas de frequência de cada nível do QCER foram recolhidos os textos das produções escritas e das produções orais dos exames de Certificado de conhecimento em língua Italiana da Universidade da Perúgia – (CELI).

Procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa

As listagens lexicais foram levadas para programas de computador e foram empregadas variadas tecnologias digitais, aplicadas nessa ordem: (i) digitalização da lista de frequência lexicológica do italiano; (ii) isolamento e digitalização do léxico dos livros didáticos analisados (*Italiano in e Linea Diretta*) e eliminação de redundâncias; (iii) uso de programas com *optical character recognition* (OCR) para conversão das imagens para o formato em que o computador seja capaz de fazer cálculos; (iv) correção manual dos erros feitos pelo computador; (v) padronização da lista em três colunas (entrada, classe gramatical e frequência de uso); (vi) conversão das planilhas para uma plataforma de gerência de banco de dados simples, para realizar as comparações utilizando a linguagem de consulta estruturada (SQL); (vii) geração de gráficos comparativos.

Quanto ao material didático selecionado, foi utilizado aquele adotado pelo curso de italiano do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG: os manuais *Linea Diretta vol.1* e *Italiano In vol.1*, ilustrados abaixo.

Figura 2 – *Linea Diretta* vol. 1



Fonte: Obras de Corrado Coforti e Linda Cusimano⁵.

Figura 3 – *Italiano in* vol. 1



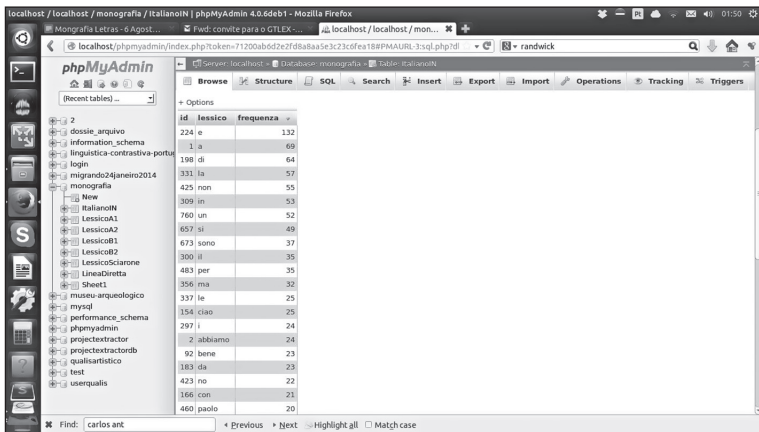
Fonte: Obras de Angelo e Gaia Chiuchiù⁶.

⁵ Imagem disponível em: <<http://www.ateneidiomas.com.br/gramatica-italiana-indicacao/>>. Acesso em: 9 set. 2016.

⁶ Imagem disponível em: <http://mlb-d1-p.mlstatic.com/livro-italiano-in-484301-MLB2-0309182430_052015-O.jpg?square=false>. Acesso em: 9 set. 2016.

parações, utilizando a linguagem de consulta estruturada (SQL). Nessa mesma plataforma foram colocadas as listas de frequência do Sciarone (*Lessico Sciarone*) e as listas de frequência de cada um dos níveis do Q CER (*Lessico A1*, *Lessico A2*, *Lessico B1*, *Lessico B2*). Essas listas foram comparadas com o léxico dos materiais didáticos selecionados (*Italiano In* e *Linea Diretta*), por meio de consultas com uso da linguagem SQL.

Figura 7 – Software PHPMyAdmin para operações em banco de dados utilizando linguagem SQL



Fonte: Elaboração própria com utilização do software *AntConc*.

Consultas realizadas:

a) com a lista do livro *Italiano in*:

```
SELECT `lexico` FROM `LessicoA1` WHERE `lexico` IN
(SELECT `lessico` FROM `ItalianoIN`);
```

```
SELECT `lexico` FROM `LessicoA2` WHERE `lexico` IN
(SELECT `lessico` FROM `ItalianoIN`);
```

```
SELECT `lexico` FROM `LessicoB1` WHERE `lexico` IN
(SELECT `lessico` FROM `ItalianoIN`);
```

```
SELECT `lexico` FROM `LessicoB2` WHERE `lexico` IN
(SELECT `lessico` FROM `ItalianoIN`);
```

```
SELECT `lexico` FROM `LessicoSciarone` WHERE `lexico` IN
(SELECT `lessico` FROM `ItalianoIN`);
```

b) com a lista do livro *Linea Diretta*:

```
SELECT `lexico` FROM `LessicoA1` WHERE `lexico` IN  
(SELECT `lessico` FROM `LineaDiretta`);  
SELECT `lexico` FROM `LessicoA2` WHERE `lexico` IN  
(SELECT `lessico` FROM `LineaDiretta`);  
SELECT `lexico` FROM `LessicoB1` WHERE `lexico` IN  
(SELECT `lessico` FROM `LineaDiretta`);  
SELECT `lexico` FROM `LessicoB2` WHERE `lexico` IN  
(SELECT `lessico` FROM `LineaDiretta`);  
SELECT `lexico` FROM `LessicoSciarone` WHERE `lexico` IN  
(SELECT `lessico` FROM `LineaDiretta`);
```

Conclusão

Depois de realizados os processamentos computacionais que permitem a comparação digitalizada do léxico apresentado nos manuais com a lista de frequência lexicológica de Sciarone (intitulada *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*), chegou-se aos dados descritos abaixo.

Tabela 7 – Presença do léxico das listas nos
livros didáticos (valores reais)

	Itens	Sciarone	Léxico A1	Léxico A2	Léxico B1	Léxico B2
Italiano in	869	268	172	105	40	24
Linea Diretta	661	234	140	82	24	22

Fonte: Elaboração própria.

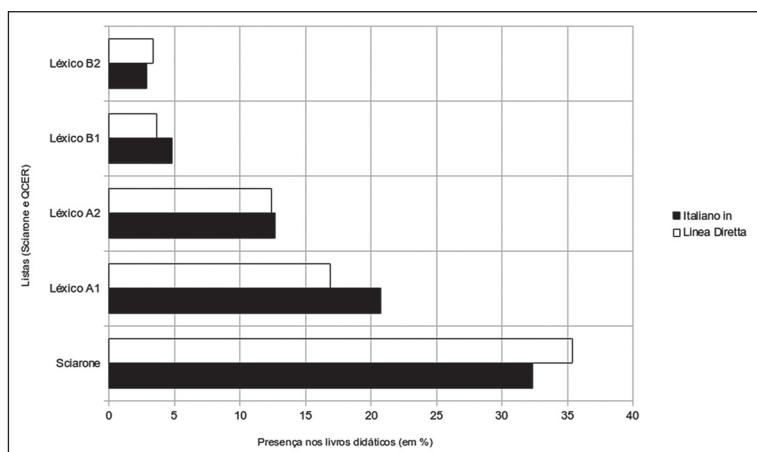
Tabela 8 – Presença do léxico das listas nos
livros didáticos (valores relativos)

	Itens	Sciarone	Léxico A1	Léxico A2	Léxico B1	Léxico B2
Italiano in	100%	32,33%	20,75%	12,67%	4,83%	2,90%
Linea Diretta	100%	35,40%	16,89%	12,41%	3,63%	3,33%

Fonte: Elaboração própria.

Os textos selecionados do *Italiano in* possuem no total 869 itens lexicais e o *Linea Diretta* possui 661. As colunas a seguir mostram quantos dos itens lexicais de suas respectivas listas foram encontrados nos materiais didáticos: 268 itens da lista Sciarone foram encontrados no léxico apresentado no livro *Italiano in* e 234 itens da mesma lista foram encontrados no léxico do livro *Linea Diretta*. As quatro colunas restantes são da lista do QCER divididas em seus quatro níveis⁹. Outra maneira de visualizar os dados acima é por meio do gráfico abaixo.

Gráfico 1– Frequência do léxico das obras analisadas na lista Sciarone e em quatro níveis do QCER



Fonte: Elaboração própria.

A partir desse gráfico vemos que, dos materiais didáticos analisados, indicados para o nível A1 do QCER, o livro *Italiano in* apresentou melhor adequação que o *Linea Diretta*.

A comparação entre as listas de frequência lexicológica da língua italiana (Lista Sciarone e a listagem do QCER), por um lado, e a lista do léxico apresentado nos livros didáticos, por outro lado, permite verificar a adequação do livro didático quanto a esse

⁹ Na pesquisa de Barbara Spinelli e Francesca Parizzi não foram tratados os níveis C1 e C2.

importante aspecto linguístico, que é o vocabulário da língua. A comparação do léxico dos manuais com a Lista Sciarone de frequência lexicológica do italiano permite averiguar a utilidade e empregabilidade do léxico presente nos manuais analisados, tendo em vista a maior ou menor frequência lexical do vocabulário apresentado aos alunos. O estudo do léxico presente nos manuais, contrastado com a listagem apresentada no QCER, permite verificar a correspondência do livro didático à prescrição dos níveis lexicais prevista pelo QCER, distribuindo o vocabulário entre os diversos níveis de aquisição da língua (A1, A2, B1, B2). Assim, essa comparação constitui um critério útil para avaliação de livros didáticos.

O resultado das comparações pode ainda auxiliar autores de livros didáticos na adaptação de textos autênticos para fins didáticos, adequando-os a cada nível do QCER. E é também interessante para professores de língua italiana, na medida em que permite avaliar textos de alunos, classificando-os quanto à aprendizagem lexical e ao nível de competência linguística.

REFERÊNCIAS

DE MAURO, T. **Lessico di frequenza dell'italiano parlato**. Roma: ETASLIBRI, 1993.

SCIARONE, G. **Vocabolario fondamentale della lingua italiana**. Perugia: Guerra Edizioni, 1995.

SPINELLI, B.; PARIZZI, F. **Profilo della lingua Italiana**. Perugia: La Nuova Italia, 2010.

FUNIONAMENTO DA LÍNGUA(GEM) E ERROS NA AQUISIÇÃO DO LÉXICO E DA MORFOLOGIA VERBAL

Irani Rodrigues MALDONADE

Introdução

O erro na fala da criança chama a atenção. Frequentemente, ele acaba sinalizando diferenças entre a fala do interlocutor adulto e a da criança em processo de aquisição da linguagem. Alguns chegam a ser engraçados e acabam provocando o riso do interlocutor, enquanto outros podem até ser tomados como realizações imperfeitas da língua adulta. Porém, a maioria dos pesquisadores da área de aquisição da linguagem concorda que eles fazem parte do desenvolvimento linguístico infantil. Para Salonen e Laakso (2009), não apenas os erros, mas também as autocorreções devem ser analisadas nas falas das crianças, uma vez que estas cumpririam um papel importante no processo de aquisição da linguagem, que é concebido por eles como processo de aprendizagem.

Diferentemente, no interacionismo, quadro teórico que fundamenta este e outros trabalhos anteriores, o erro é concebido como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu trajeto. São considerados também como marcas de subjetivação, uma vez que eles não atingem as mesmas estru-

turas linguísticas e nem acontecem na mesma proporção na fala de dois sujeitos em processo de aquisição da linguagem. Com isso, o caráter imprevisível e contingente do erro na fala da criança fica sempre destacado nesta teorização, em que o processo de aquisição da linguagem é também concebido como um processo de mudança linguística.

Neste artigo, o objetivo será o de refletir sobre alguns erros na aquisição do léxico e da morfologia verbal na fala de M à luz do interacionismo, valendo-se da contribuição da analogia, de Saussure.

O quadro interacionista ao qual se faz adesão sempre rejeitou a análise da fala da criança como instanciações de categorias dadas pela descrição linguística. Nele, foi preciso explicar como as categorias podiam derivar-se dos processos dialógicos. A solução para descrever as mudanças linguísticas na fala da criança, sem excluir o sujeito nem a língua, tem sido encontrada no estruturalismo, pois tanto em Saussure (1972) quanto em Jakobson (1974), o sujeito está implicado na descrição de um estado de língua. E, num estado de língua, tudo se baseia em relações. Tanto é que para Jakobson, o verbo é uma categoria que tem sua origem no discurso.

Três classes de erros com verbos foram delimitadas no *corpus* de M: a) a de verbos com alternância vocálica (tais como **dómo** e **tósso**), b) a de verbos com alteração de classe de conjugação e c) a de regularizações. No mestrado, um subconjunto de dados mostrou-se saliente na etapa final da redação da dissertação, embora não tenha sido imediatamente relacionado à classe de erros de verbos com alternância vocálica. Trata-se, essencialmente, do mesmo fenômeno, só que entre /i/ e /e/. A marcação de pessoa em **tive/teve**, ao contrário do que se tinha nos verbos de alternância vocálica, se apoia exclusivamente sobre esta alternância. Não há marca desinencial, que identifica a primeira pessoa no diálogo, além de que a vogal do radical não pode ser considerada como um morfema cumulativo. Esse subconjunto de dados permite surpreender, como se verá mais adiante neste texto, o princípio do que mais tarde constituirá uma organização paradigmática.

Os erros de flexão verbal identificados nas três classes, na fala de M, dizem respeito às posições eu-tu no diálogo (MALDONADE, 2010). Por isso, não há como ignorar as reflexões de Benveniste (1995), para quem “o verbo é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria de pessoa.”. Para ele, o “eu” designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”, enquanto “tu” é necessariamente designado por “eu” e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”. “Ele”, no entanto, está fora da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. O autor aponta que a primeira característica das pessoas “eu” e “tu” é sua unicidade específica. A segunda característica é que “eu” e “tu” são inversíveis. Para Benveniste, as oposições entre “eu-tu” e a terceira pessoa são definidas por meio da correlação de personalidade. A oposição que se estabelece entre “pessoa-eu” e “pessoa não-eu” é definida como correlação de subjetividade. Benveniste afirma que os pronomes constituem realmente uma espécie diferente de classes de palavras¹. Uns pertencem à sintaxe e outros às instâncias de discursos. A pergunta que se faz aqui é: seria essa divisão útil para analisar os erros na fala de M?

Como poderá ser visto, mais adiante neste artigo, a contribuição de Saussure (1972, 2002) para a interpretação dos dados será bem maior. Sua concepção de língua como um sistema heterogêneo e dinâmico leva o autor a tomar o princípio da transformação como absoluto. Para Saussure (1972, 2002), uma das razões que levam à transformação é a analogia, que é definida como um fenômeno inteligente. E para explicar o que é analogia, ele recorre, justamente, à fala da criança, estabelecendo assim, nosso ponto de interesse comum.

Análise de dados

As ocorrências, abaixo, relacionam-se ao surto de catapora que atingiu M e toda sua família, incluindo até seus primos.

¹ São os *shifters* para Jakobson (1974).

1) 3;02.22²

I: E a Amandinha, Marcelinha, como que tá?

M: Ela ta/ ela já/ é esquecê de falá pá/ pá ela se ela ti/ se **ela tive** catapora.

I: Que que é?

M: **Cê** já **tive** catapora?

I: Eu? Se eu já te/ se eu já tive?

M: É.

I: Eu já.

Em 1, a marcação de pessoa apresenta-se apenas parcialmente: no pronome **ela**, mas não no verbo, que é atualizado em primeira pessoa do singular. Mais adiante no diálogo, novamente, a marcação de pessoa apresenta-se parcialmente: no pronome (**cê**), mas não no verbo (**tive**, que é a forma esperada para a primeira pessoa), em “**Cê** já **tive** catapora?”³. Desta forma, pode-se dizer que na origem do processo de estabelecimento de uma rede relacional primitiva – ou na configuração paradigmática inicial – só **tive** se apresenta. Outros exemplos existem relacionados ao mesmo tópico discursivo sobre doenças, nas estruturas: “eu, você, ela/ele não tive (doença)” e “eu, você, ela/ele tive (doença)”. Há uma espécie de fixação ou congelamento de **tive** nesse lugar discursivo.

Observe, em 2, como **teve** entra em cena na constituição paradigmática.

2) 3;03.0⁴ (M chupa uva com I e S na cozinha)

I: Simone, eu acho que não teve não.

² Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade de M na ocorrência em questão. Assim, 3;02.22 significa: três anos, dois meses e 22 dias. Se depois dos números ainda aparecer a letra D, entre parênteses, indica que o dado foi registrado no diário (a segunda fonte de dados existente). Caso contrário, ele é de gravação. As outras abreviaturas referem-se à: investigadora (I), mãe de M (S), pai de M (L), irmã mais velha de M (Dani), outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e prima de M (A).

³ Mais adiante, na mesma sessão, registra-se algo semelhante no fragmento “Mandinha não tive catapora?” da fala de M, em que se observa a marcação de pessoa no nome, mas não no verbo (**tive**).

⁴ Neste artigo, as ocorrências foram cortadas de acordo com o objetivo proposto, mas o leitor poderá ter acesso à sua totalidade no Apêndice da dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995).

M: **Teve.**

I: Não teve!

M: **Você tive**, mãe?

S: Não, não tive não.

I: E o Luís?

M: **Tive.**

Teve aparece na fala de M com aparência de “acerto”, contudo o que se mostra é a dependência da fala de M à fala do outro. Cabe notar que **teve** passa a ser concorrente de **tive** na organização paradigmática em construção, estabelecendo relações entre formas e discursos. Porém, **teve** não indica a estabilidade da forma na fala de M, pois **tive** volta a ocupar esse mesmo lugar no paradigma em constituição, o que é notado tanto pelo fragmento “**Você tive**, mãe?” quanto “**Tive**”.

As duas ocorrências parecem já ser suficientes para indicar, que tanto as considerações feitas por Benveniste quanto as feitas por Jakobson com relação à pessoa verbal, mostram alguns “entraves” para a análise da fala de M. Se, como afirma Benveniste, o pronome e o verbo estão submetidos à categoria de pessoa, então o que dizer da correlação de personalidade, que opõe as pessoas “eu-tu” do “ele”, quando a marcação de pessoa é mostrada, na fala de M, pelo nome (Mandinha) ou pronome (ela), mas não pelo verbo, que se apresenta em primeira pessoa (**tive**)? Como deveria ser pensada a correlação de subjetividade que opõe a “pessoa-eu” da “pessoa não-eu”, quando a marcação de pessoa se manifesta pelo pronome (cê), mas não pelo verbo que resiste em primeira pessoa? De modo análogo, viu-se em 2 que a segunda pessoa marca a identidade de um participante do *procès de l'énoncé* com o protagonista atualizado do *procès de l'énonciation* (a mãe), mas o verbo se apresenta em primeira pessoa. As análises oferecidas pelos dois autores apontam para posição da criança no processo de aquisição da linguagem, como a de um sujeito já dividido entre a sua fala e a fala do outro, contrariando a afirmação de Benveniste que propõe a unicidade específica das pessoas “eu” e “tu”. Essas considerações são suficientes para que se busque outra solução teórica para explicar os acontecimentos na fala de M. Observe a próxima ocorrência.

3) 3;03.23 (M e I estão na sala brincando com super-massa)

I: Eu já tive.

M: Teve. Teve?

I: Eu tive? Á?

M: Teve.

I: Será que eu tive, Marcelinha?

M: **Tinha**.

(mais adiante no diálogo)

I: A Amandinha.

M: Teve.

I: Á?

M: Tamém.

I: Tamém o que?

M: Tamém **tive** catapora, ué.

Em torno da catapora criou-se um verdadeiro jogo de dizer, que na produção de seus efeitos, faz surgir **tinha** (forma invariável nas pessoas do singular) e introduz uma mudança na fala de M, que parece ter sido afetada pela incerteza manifestada pela fala de I. **Tinha** guarda uma relação fônica com “Marcelinha”, da fala anterior de I. O efeito lúdico do som alcança objetos linguísticos que se deixam deslizar no jogo, guiados por sua qualidade sonora. Só que **tinha**, nesse momento na fala de M, concorre com **tinho**, como por exemplo, em “**vô perguntá pra minha mãe se eu tinha outro quebra-cabeça igual esse**”⁵, que ocorre na mesma sessão de gravação. A relação que **tinha** guarda com **tinho**, é tal que permite que por analogia, se abra potencialmente, outras possibilidades de combinação, com as formas que levam o /o/ desinencial, na construção do paradigma na fala de M. Isso traz consequências para o rumo da organização paradigmática em construção na fala de M, como se observa pela ocorrência 4, em que **tevo** aparece.

⁵ Outras ocorrências que levam o /o/ desinencial podem ser consultadas na dissertação e que deu origem a este artigo. Os próprios erros com verbos de alternância vocálica, tais como: **dómo**, **tósso**, **esquévo**, **conségo**, entre outros são indicativos da extensão do fenômeno neste momento na fala de M.

4) 3:04.00 (I observa uma marquinha no braço de M)

I: Teve?

M: **Teve**. Eu acho que você não **teve**, né?

I: Eu tive. Não, catapora eu não tive. Eu tive só sarampo.

(mais adiante, no mesmo diálogo)

M: A Mariana também **tinha**. Eu passei pra ela.

I: Não. Quem passô pra Mari foi a Dani, não foi?

I: E a sua mãe?

I: Sua mãe teve catapora?

M: **Tive**.

O agrupamento de formas em torno da organização na constituição do paradigma verbal amplia-se para: **tive**, **teve**, **tinha** (**tinho**) e **teve**. Em seguida, “**tinha**” aparece num lugar anteriormente apenas ocupado por “**tive**”, conforme as ocorrências iniciais deste artigo indicaram e “**Tive**” (forma que guarda sua relação com o discurso em que foi produzido) ressurge na fala de M em resposta à pergunta “Sua mãe teve catapora?” de I.

A movimentação das formas não para por aí. Veja, na próxima ocorrência, mais outro efeito da analogia na constituição do paradigma verbal na fala de M.

5) 3;04.15 (M e I estão na sala da casa de M)

I: Porque eu só tive sarampo, ué!

M: **Cê** não **tive** catapora?

I: Hum?

M: **Cê** não **tivo** catapora?

I: Eu não tive catapora.

M: Por que?

I: Porque eu só peguei sarampo quando eu era nenezinho.

No fragmento dialógico acima, “Cê não tive catapora?” se manifesta na fala de M, imediatamente após o segmento “Porque eu só tive sarampo, ué!” da fala de I. Após o “Hum?” de I, a pergunta é reformulada na fala de M em “Cê não tivo catapora?” Dessa forma, o paradigma atinge, nesse momento, a seguinte configuração: **tive**, **teve**, **tinha**, que faz aparecer **tinho**, **teve** e **tivo**.

O fato é que o alcance da analogia para explicar os erros na fala de M não está restrito à constituição do paradigma verbal na fala

de M. Veja, a seguir, duas outras ocorrências que dizem respeito aos erros na aquisição lexical.

6) 4;03.09 (D) (pintando um desenho com Mari na sala de sua casa)

Mari: O que é isso?

M: Pata.

Mari: Nossa, cê pintou o pescoço dela de rosa. Não existe pata assim!

M: Cê lembra eu fala “**pescosto**”?

Mari: É mesmo!

M: Mas é **pescoço**. Agora já cresci. (continuou pintando o pescoço da pata com o lápis de cor-de-rosa)

A ocorrência 6 mostra um trabalho sofisticado da criança com a língua aos quatro anos de idade. A observação da irmã mais velha, ao invés de modificar a pintura de M, produz como efeito, uma análise de M sobre sua própria fala; ou seja, uma análise linguística, ao dizer que quando mais nova falava “**pescosto**” para “**pescoço**” e, naquele momento, isso não ocorre mais.

Observa-se, neste episódio, que essas duas palavras são comparadas na fala de M, produzindo como efeito, uma terceira: a forma não esperada “**pescosto**”. Ora, **pescoço**, alinha-se à **moço e caroço, osso** e a outras palavras que acontecem na fala de M, assim como a palavra **rosto** faz parte do vocabulário da criança nessa idade. Por um processo de transformação analógica **pescosto** aparece na fala de M. Além disso, não há como subtrair, em 6, a “análise” da língua realizada pela criança, que naquele momento, não dispunha de uma metalinguagem para explicá-la. Evidentemente, não há como pressupor na criança, nessa idade, uma capacidade de explicitar a operação linguística do que aconteceu em sua fala.

7) 4;4.12 (D)

Mari: Cadê a Dani?

M: Ela foi na padarista.

Mari: “padarista”! (estranhando)

M: Foi comprá pão ca Dindinha.

Obviamente, a palavra “padarista” dita por M causou estranheza na interlocutora, pois não é um item lexical da língua adulta.

Trata-se de uma inovação, de uma criação singular da criança. Algumas palavras terminadas em **ista** são comuns nos diálogos dos quais a criança participa, tais como: **motorista**, **diarista** e **pianista**. No entanto, o sufixo **ista** aplicado à **padaria** tornou o enunciado da criança, de certa forma, ambíguo, pois não se sabe se ela estaria se referindo à pessoa que faz o pão ou ao lugar em que se compra o pão. Cabe apenas salientar, neste ponto, que uma palavra leva à outra.

Veja, em seguida, algumas considerações que se pode fazer sobre o tema em questão.

Considerações

Saussure (2002) afirma que a analogia é um fenômeno de transformação inteligente e que a melhor forma de compreendê-la é observar a fala de uma criança de 3 a 4 anos, quando a linguagem é um “verdadeiro tecido de formações analógicas, que nos oferecem a possibilidade de se surpreender o princípio que não pára de agir na história das línguas – a analogia.”. Nas línguas, assim como também na fala da criança⁶, não se pode prever, de antemão, onde se deterá a imitação de um modelo, nem quais serão as formas afetadas pela analogia. Ela é uma criação que pertence inicialmente à fala, portanto, concentra-se na esfera do individual (do subjetivo) onde o fenômeno deve ser surpreendido. Ao afirmar que “toda criação deve ser precedida de uma comparação inconsciente dos materiais depositados no tesouro da língua, onde as formas geradoras se alinham de acordo com suas relações sintagmáticas e associativas”, o autor acaba revelando sua posição sobre a reflexividade envolvida nesse processo. Estão na atividade da língua todas as potencialidades de combinações. A analogia é tratada por Saussure (1972, 2002) como um processo criativo, que tem sua origem no ato linguístico, de forma que se não for acolhido pela coletividade

⁶ Em seu artigo, “Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: a multidirecionalidade do erro e heterogeneidade lingüística”, Figueira (1998) mostra que a direção que as formas verbais podem tomar na fala da criança não é única, nem tão pouco previsível.

de falantes não se torna fato de língua. Isso parece bem ilustrar a situação dos erros na fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem. O autor reconhece que existem de um lado, atos linguísticos (ou acontecimentos), cuja relação se dá entre língua/fala e indivíduo e de outro lado, fatos linguísticos, cuja relação se dá entre língua e um conjunto de indivíduos. Ressalta Saussure (2002) que o ato linguístico tem a característica de ser o menos refletido.

É entendível porque Saussure afirma que as operações analógicas são operações psicológicas. Não só pelo fato de o termo ter sido cunhado da gramática dos gregos (como ele relata no Curso), mas porque a analogia é o resultado das relações que se estabelecem entre formas – “resultado de operações” que tendem a restabelecer uma simetria entre formas.

Em última análise, a analogia mostra uma associação de formas, entre formas, na fala da criança, de modo que se torna possível compreender seu percurso na aquisição da linguagem. Porém é necessário destacar que o que guia (motiva) a associação é absolutamente individual, único para cada sujeito. A relação entre “Marcelinha” e “tinha” ou entre “pescosto” e “pescoço” pode não ser encontrada na fala de outra criança. Por isso, os erros na fala da criança não são excepcionais, anedóticos e nem anomalias, mas a substância mais clara da linguagem, em qualquer parte e qualquer época, a história de todos os dias e de todos os tempos. Sobre a analogia é importante dizer que se há como, de certa forma, prever a regularidade pelo princípio matemático da quarta proporcional, por outro, não se pode antever, por que vias o sujeito estabelecerá suas associações $n(d)$ a língua. Logo, a definição de analogia em Saussure (defendida como fenômeno criativo, inconsciente, relacionado ao ato linguístico, que é individual) ligada ao funcionamento da língua pelos processos metafóricos e metonímicos (DE LEMOS, 1992) permite que se acomode melhor a explicação sobre os erros no processo de aquisição da linguagem, onde o signo é constantemente refeito na fala da criança.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. Campinas: Pontes, 1995.

DE LEMOS, C. G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. **Substratum**, Barcelona, v.1, n.1, p. 121-135, 1992.

FIGUEIRA, R. A. Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: multidirecionalidade do erro e heterogeneidade linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.33, n.2, 1998.

JAKOBSON, R. **Ensayos de Linguística General**. Barcelona: Seix Barral, 1974.

MALDONADE, I. R. **Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica**: uma análise interacionista. 1995. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MALDONADE, I. R. Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.39, n.2, p.462-476, 2010.

SALONEN, T.; LAAKSO, M. Self-repair of speech by four-year-old Finnish children. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 36, p. 855-882, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1972. Original de 1916.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral**. In: BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Org.). São Paulo: Cultrix, 2002. p.123-174.

ESCOLHAS EM TRANSCRIÇÕES FONÉTICAS PARA LEIGOS EM ALGUNS GUIAS DE CONVERSAÇÃO

Paulo Chagas de SOUZA

Este texto tem o objetivo de explicitar as vantagens e desvantagens de diversas possibilidades de transcrição de sons individuais empregadas por mim em um conjunto de guias de conversação em língua estrangeira para leigos publicados em 2006 pela Editora Martins Fontes e pela Berlitz no Brasil: um guia de inglês e um de espanhol para falantes de português, e um guia de português para estrangeiros que conhecem o inglês. Os guias estão listados nas referências ao final do texto.

Distingo aqui língua-alvo e língua-base. Denomino língua-alvo a língua sobre a qual se pretende passar algumas informações. Língua-base é a língua tomada na qual se transmite essas informações sobre a língua-alvo.

O guia de conversação de português para estrangeiros teve como língua-base o inglês e retratou a pronúncia da variante brasileira do português, mais especificamente da variante paulistana. Nas línguas com mais de uma norma (inter)nacional, foi adotada a norma europeia, ou seja, para o inglês foi usada a pronúncia padrão britânica, em linhas gerais correspondente ao RP (*Received Pronunciation*), e para o espanhol foi adotada a pronúncia padrão da Espanha.

Um detalhe a ser ressaltado é que os guias de conversação de que trato aqui não eram acompanhados de áudio, embora existam

guias de conversação desse tipo. Portanto, o usuário tinha que se basear apenas nas instruções escritas para tentar pronunciar as palavras da língua-alvo de forma satisfatória.

Mas como se deve descrever e transcrever a pronúncia de uma língua para usuários leigos falantes de outra língua? Se por um lado numa transcrição técnica o objetivo é que preferencialmente a relação entre símbolos e fones seja unívoca, e que haja um símbolo para cada fone, esse tipo de transcrição não é acessível para o grande público. Muito pelo contrário. É muito pequeno o número de usuários na população em geral que tenha familiaridade com símbolos como os seguintes: ϵ υ \int λ η δ θ æ . A utilização desse tipo de símbolos tenderia a tornar pouco prático o uso dos guias de conversação, dificultando muito que se atingisse os objetivos para os quais eles são elaborados.

Em suma, transcrições para leigos devem evitar o máximo possível símbolos que não sejam familiares, ou seja, em princípio devem ser usadas apenas as letras do alfabeto latino. Em certos casos, isso torna necessário o uso de dígrafos e outros recursos na transcrição, tais como usar maiúsculas como distintas das minúsculas correspondentes, uso de consoantes dobradas para chamar a atenção, por exemplo, para consoantes nasais pronunciadas como tais em fim de sílaba ou palavra, para evitar que os falantes de português as interpretem como meros indicadores de nasalização da vogal que as precede.

Entre os sons com transcrição não-trivial num sistema para leigos se incluem, num guia de conversação do português para estrangeiros falantes de inglês, as vogais e ditongos nasais, alguns dos ditongos orais, bem como os vários erres do português.

Por outro lado, em guias de línguas estrangeiras para falantes do português, sons como as fricativas dentais do inglês, as fricativas do espanhol, tanto a dental quanto a velar, apresentam dificuldade.

No restante do texto, me referirei a grafias e grafemas usando os parênteses quebrados ou angulares $\langle \rangle$. Quando estiver me referindo às transcrições fonéticas técnicas, usarei colchetes []. No caso de me referir a fonemas, usarei barras / /. Essas três notações são padrão na área.

Tipos de público

O público que pretende utilizar um guia de conversação para tentar se comunicar numa língua estrangeira pode ser composto por pessoas com formação muito variada. Provavelmente os leitores com alguma formação em linguística ou familiarizados ao menos com transcrições fonéticas terão menos dificuldades. Mas devemos considerar a existência de pelo menos dois outros grupos de leitores. Um primeiro grupo é o composto de pessoas que tenham ao menos o cuidado de ler as instruções de interpretação da transcrição usada no guia de conversação, que contêm explicações às vezes detalhadas de como realizar determinados sons. Mas é bem possível, esperado até, que parte dos leitores não tenha esse cuidado. Nesse caso, é menos provável que um tal leitor consiga uma pronúncia muito próxima da nativa em certos casos mais difíceis. De qualquer forma, o leitor que eu tive como destinatário principal foi o caso intermediário de um leitor que pelo menos se desse o trabalho de ler com alguma atenção as instruções iniciais para entender a transcrição utilizada, mas que fosse leigo.

Para ilustrar quais símbolos não foram utilizados nos guias, apresento a seguir alguns exemplos de cada língua-alvo. Primeiramente, alguns símbolos não familiares para leigos que são utilizados para transcrever o PB:

- (1) [ɛ] para transcrever o <e> médio-aberto de **perto**;
- (2) [ɔ] para transcrever o <o> médio-aberto de **hora**;
- (3) [ʃ] para transcrever o <ch> de **fechado** ou o <x> de **luxo**;
- (4) [ʒ] para transcrever o <j> de **laranja** ou o <g> de **viagem**;
- (5) [ʎ] para transcrever o <lh> de **velho**;
- (6) [ɲ] para transcrever o <nh> de **senha**.

Para transcrever o inglês, precisaríamos também de outros símbolos desse tipo. Entre eles se incluem os seguintes:

- (7) [ŋ] para transcrever o <ng> de *long*;
- (8) [ð] para transcrever o <th> de *that*;
- (9) [θ] para transcrever o <th> de *think*;
- (10) [æ] para transcrever o <a> de *bag*.

Entre os símbolos não familiares que poderiam ser utilizados para transcrever o espanhol se encontram:

(11) [tʃ] para transcrever o <ch> de *leche*;

(12) [ð] para transcrever o <d> de *nada*;

(13) [θ] para transcrever o <c> de *cerrado* e o <z> de *brazo* na pronúncia da Espanha, ou seja, como fricativa dental surda;

(14) [ʎ] para transcrever o <ll> de *llegar*.

Além desse tipo de dificuldade, é comum haver símbolos utilizados em transcrições fonéticas que têm interpretação distinta das cotidianas. Cito como exemplo o [x], que representa o <j> espanhol de *viaje* e o <g> de *Argentina*, e que corresponde aproximadamente ao <r> carioca de *certo*. Na transcrição usando os símbolos fonéticos do IPA (*International Phonetic Alphabet*), ele jamais representa um [ks] ou um [ʃ], respectivamente como nas palavras portuguesas **fixo** e **faixa**.

Algumas dificuldades

Um primeiro tipo de dificuldade para um falante que quer pronunciar adequadamente uma língua estrangeira são os fones existentes na língua-alvo, mas não na língua-base (ou só na língua-base).

Exemplos desse tipo de situação são fáceis de encontrar. No inglês temos os fonemas /ŋ ð θ æ/, ilustrados nos exemplos 7 a 10 acima. No espanhol, além do mesmo /θ/, ilustrado em 13 acima, também o /x/ em *gente*.

Outro tipo de dificuldade são os fones existentes na língua-alvo e na língua-base, mas com estatuto diferente. Por exemplo, o tepe [r] ocorre tanto no português **hora** como no inglês *lettuce*. Em português ele é um fonema que tem normalmente essa única realização-tipo em posição intervocálica como em **hora** ou em encontros consonantais após uma obstruente, como em **troca** e **fralda**. Em inglês, notadamente no inglês americano, também ocorre o tepe [r], mas ele é um alofone, uma variante posicional de dois fonemas, do /r/ e do /d/ em posição intervocálica quando fazem parte de sílaba átona, como o que é representado como <tt> em *pretty* e como <d> em *lady*.

Outro exemplo desse tipo é o [tʃ] do PB em vista do /tʃ/ do espanhol e do inglês. No PB, essa africada é ainda uma variante posicional do /t/, encontrada em boa parte do Brasil diante das vogais altas anteriores [i ɪ ɪ], respectivamente como em **tia**, **tinta** e **pente**. Nessas outras duas línguas a africada é um fonema, claramente distinto do fonema /t/, como revelam pares tais como *tino* e *chino* em espanhol, respectivamente ‘tino, senso’ e ‘chinês’, ou como *tip* e *chip* do inglês, respectivamente ‘ponta’ e ‘ficha/*chip*’.

Há dificuldades fonotáticas, ou seja, sons possíveis tanto na língua-alvo quanto na língua-base, mas que ocorrem na língua-alvo numa sequência impossível na língua-base. Exemplos desse tipo para falantes de português seriam sequências como <sp>, <st>, <sc(h)> ou <sk> em início de palavra, as quais ocorrem em inglês, mas não em português. Exemplos: *sport*, *street* e *school*.

Um tipo de dificuldade específica do inglês, embora ocorra em menor número em outras línguas, é a multiplicidade de grafias para representar o mesmo som, ou o mesmo grafema representando elementos sonoros distintos/pronúncias distintas.

Um exemplo é o grafema <e> no inglês, o qual pode representar diversos sons distintos:

(15) [ɛ] em *get*;

(16) [i:] em *be*;

(17) [ə] ou [ɜ] em *her*;

(18) ou mesmo [ej] como em *suede*.

Em termos de grafemas consonantais temos o <ch> em inglês, que pode representar:

(19) [tʃ] em *child*;

(20) [k] em *chemistry*;

(21) [ʃ] em *cache*.

No português, o <e> representa pelo menos três fones distintos, como:

(22) [e] em **preço**;

(23) [ɛ] em **zero**;

(24) [ɪ] em **grande**.

Para o PB em sua maior parte, o grafema <l> representa dois fones distintos, como:

(25) [l] em **bola**;

(26) [w] em **sal**.

Transcrição da pronúncia do PB para falantes de inglês

No guia de conversação de português escrito em inglês, tive que tomar várias decisões para transcrever as palavras de forma que facilitasse o entendimento por parte de falantes do inglês.

Começo apresentando algumas escolhas relativas às consoantes.

O grafema <c> foi transcrito com <s> ou com <k>, conforme a pronúncia que representa, por exemplo, em **cedo** e **casa**.

O <ch>, como em **lanche**, foi sempre transcrito com <sh>. Quando o <x> representava a mesma pronúncia do <ch>, ele também foi transcrito dessa maneira, como em **faixa**.

O <d> antes de <i> e às vezes antes de <e> foi transcrito com <j>. Um exemplo disso é a palavra **dia**, que foi transcrita <jeeah>.

O <g> foi transcrito com <g> ou <zh> dependendo de sua pronúncia. Por exemplo, em **garfo**, transcrito <gahrfoo>, e *gelo*, transcrito <zhayloo>. O <j> também foi transcrito como <zh>, como em **já**, transcrito <zhah>, como é prática comum, por exemplo, ao adaptar a grafia de nomes estrangeiros como *Brezhnev* para o inglês.

Para transcrever o <m> e o <n> em posição pós-vocálica na sílaba, em boa parte dos casos utilizei <ng> para que o usuário produza sons próximos aos das vogais nasalizadas do português. Um exemplo é a palavra **um**, transcrita como <oong>.

Para transcrever o <nh>, utilizei uma solução comumente encontrada em transcrição para falantes do inglês, ou seja, <ny>, como em **tenho**, transcrita <tainyoo>.

O <r> quando pronunciado como tepe, por exemplo, em **hora**, foi transcrito < D >, como ocorre em livros de fonologia editados nos EUA, como por exemplo, Kenstowicz (1994).

Quando o <r> representa a rótica forte, que tem uma grande variedade de pronúncias, optei por transcrever a pronúncia com <h>, por ser um som facilmente produzível por um falante do inglês e reconhecível por um falante do PB vibrante ou <rr>

Passando para as vogais do PB, verificamos que elas são bastante problemáticas para falantes do inglês. Em grande parte, isso é decorrência do fato de o sistema vocálico do inglês ser bem atípico quando comparado ao de boa parte das línguas da Europa Ocidental.

A vogal <a> corresponde a [a] e a [ɐ]. Para transcrever o [ɐ] utilizei o grafê <u> e dei como referência a palavra *cut*. O exemplo dado nas instruções de leitura foi **contas**, transcrita como <kontus>.

Quando a vogal <a> corresponde a um [a], transcrevi como <ah> e utilizei como exemplo a palavra *party* e *nado*, transcrita <nahdoo>.

A vogal [ɛ] foi transcrita por <ai> como em **perto** <pairtoo>. A não utilização de <er> se justifica, pois nesse caso seria provavelmente lida pelo usuário como em palavras inglesas como *her*.

A vogal [e] foi transcrita por <ay> e foram dados os exemplos **late** e o francês *café*. Em português, **cabelo** foi transcrita <kahbayloo>.

O [i] foi transcrito como <ee> como em **riso** <heezoo>, por ser essa a associação grafê-fone mais comum no inglês.

As vogais e ditongos nasais foram particularmente desafiadores. Optei por representar a nasalidade por um <ng>. Mesmo que a pronúncia não seja idêntica à de um brasileiro, provavelmente seria assim interpretada por um falante médio do PB. Considerei também essa opção melhor do que transcrever a nasal com <m> ou <n>, evitando assim que fossem pronunciadas nasais labiais ou coronais. Assim, **bom** foi transcrito <bohng>.

Só utilizei <m> ou <n> quando antes de consoantes homorgânicas. Assim, **campo** foi transcrito <kumpoo>, e **cento** <sayntoo>. Uma palavra bem difícil para falantes do inglês, **amanhã**, foi transcrita <amung-nyung>.

Alguns ditongos foram transcritos com o auxílio do hífen: **mão** foi transcrita <mung-w>, e **mãe** foi transcrita <mung-y>. Essa decisão foi tomada tendo como base a pronúncia das vogais nasais não ditongadas, que foram transcritas seguidas do grafê <ng>. Como seria necessário acrescentar uma semivogal após a vogal nasal, fica-

ríamos com as sequências <ngw> e <ngy>. Para não correr o risco de a sequência ser mal interpretada, considereí aconselhável acrescentar a semivogal <w> ou <y>, separando-a, no entanto da sequência imediatamente anterior. Embora tenha sido uma solução um tanto complexa, imagino que possa produzir um resultado bom.

Situação semelhante apresentava a palavra **sol**, que foi transcrita <saw-w>, por conter um ditongo composto por [ɔ] seguido de [w]. A transcrição <saw> indicaria uma pronúncia como em **só**. A semivogal seguinte foi transcrita com auxílio do hífen, para tentar evitar que fosse interpretada como uma sequência <ww>, pouco clara.

O ditongo <ôe> foi transcrito de forma mais simples, pois considereí que <oyng> não causaria problemas. Assim, **põe** foi transcrita <poynng>.

Transcrição da pronúncia do inglês para falantes de PB

Na transcrição do inglês, o único grafema que não faz parte do alfabeto português que foi usado no guia foi o símbolo <æ>, utilizado para transcrever a vogal encontrada em palavras como *cat* do inglês, a qual foi descrita no guia de conversação como tendo uma pronúncia entre o **a** de **caso** e o **e** de **quero**. Foi feito ainda o comentário de que se trata de um **é** mais aberto ainda.

O símbolo <â> foi usado para transcrever o *schwa* encontrado, por exemplo, em *bigger*. Esse som foi descrito como próximo do <a> de *cano*, mas sem nasalização. Esse som se encontra transcrito no português do Brasil como [ɐ], ou seja, uma vogal central não tão aberta quanto o [a].

Para transcrever o som correspondente a [j] no alfabeto fonético internacional, ou seja, uma semivogal palatal, utilizeí o próprio <y> que o representa normalmente no inglês, e dei como exemplo correspondente em português a palavra *praia*, que é sempre pronunciada com duas sílabas, portanto com <i> semivogal, evitando assim que o símbolo <y> seja interpretado como uma vogal.

Utilizeí o dígrafo <gh> para transcrever o som [g] diante de vogais anteriores, para evitar que ele fosse lido como um [ʒ], se fosse transcrito apenas com o <g> ou um [gw], se fosse transcrito com

<gu>. Assim, o verbo *give* foi transcrito como <ghiv>, o que provavelmente descarta pronúncias incorretas como [ziv], se a transcrição fosse <giv>, e [gwiv], se a transcrição fosse <guiv>.

Em final de palavra, utilizei o dígrafo <ss> para transcrever o som [s], para evitar que ele seja pronunciado ou como [z] ou como [ʃ], pronúncia comum no Rio de Janeiro e no Nordeste das consoantes sibilantes na coda.

Foram usados dois dígrafos compostos de maiúsculas, o <TH> e o <DH>, respectivamente, para transcrever a pronúncia correspondente ao <th> da ortografia inglesa de palavras como *think* e *this*. Ao lado dos exemplos, é dada na introdução a instrução para que o leitor encoste a língua nos dentes superiores para pronunciar essas duas fricativas.

Para transcrever a fricativa e a africada pós-alveolares [ʃ] e [tʃ] utilizei, respectivamente, o dígrafo <ch> e o trígrafo <tch> para evitar qualquer outra interpretação do leitor. Utilizei o <ch> em vez do <x>, por exemplo, elimina a dúvida de como pronunciar uma palavra como *station*, que foi transcrita <steichân>.

Transcrição da pronúncia do espanhol para falantes de PB

Embora o guia de conversação tenha tido como referência a pronúncia europeia, e não a americana, algumas escolhas foram feitas de forma que não houvesse problema, mesmo no caso de não serem seguidas à risca. Transcrevi o som inicial de **centro** em espanhol por meio do símbolo <S>. O fato de utilizar a maiúscula tem como motivação destacar o som, mesmo no meio de palavra.

Quanto ao <l> do espanhol, foi feito o comentário de que sua pronúncia é essencialmente sempre a mesma, inclusive em final de sílaba. Para ressaltar esse fato, utilizei o hífen na transcrição de **Brasil**, transcrito <brassi-l>, com o objetivo de destacar a pronúncia de uma consoante, e não de uma semivogal, como ocorre no PB atual na maior parte do seu território.

Também utilizei o hífen separando o <t> e o <d> de um <i> que o seguia, como na transcrição <d-isku-lpê> da palavra **Disculpe**. Esse hífen também teve o objetivo de tentar manter a pronúncia

dessas duas oclusivas coronais como não-africadas (não palatais), como em:

(27) *tiene*, transcrito <t-yênê>

O <n> em final de palavra também foi transcrito com <-n> com o objetivo de destacar sua pronúncia como consoante nasal, e não apenas como sinal de nasalização da vogal.

Para representar a pronúncia do <j> e do <g> espanhóis utilizei o <H>, dando como explicação que esse som é pronunciado como o <r> na pronúncia carioca de **porta**, o que equivale a uma fricativa velar.

Para tentar induzir à pronúncia do <r> em início de palavra como uma vibrante, e não como uma fricativa ou outra possibilidade, utilizei sempre o <rr>. A explicação dada na introdução instrui o leitor para colocar a língua na mesma posição do <r> de **caro**, mas fazendo-a vibrar várias vezes.

(28) *restaurante*, transcrito <rrestaurá-ntê>

Com relação às vogais médias <e> e <o> do espanhol, tive o cuidado de transcrevê-las sempre com acento circunflexo, para evitar a pronúncia como médias abertas, mais distante da pronúncia espanhola.

(29) *fuera*, transcrito <fwê-ra>

Conclusão

Os guias aqui analisados foram elaborados com intervalo de poucos meses entre si. Por vezes, acabei usando soluções diferentes essencialmente para o mesmo fone em manuais diferentes.

Dentro das possibilidades, acredito ter conseguido transcrever as palavras do inglês, do espanhol e do português brasileiro de forma que uma parcela considerável do público-alvo possa deduzir a pronúncia dessas palavras de modo que os falantes nativos consigam reconhecer. Assim, espero que as transcrições em cada guia tenham sido eficientes.

REFERÊNCIAS

KENSTOWICZ, M. **Phonology in Generative Grammar**. Oxford: Blackwell, 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BERLITZ Portuguese Phrase Book. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUIA de Conversação Berlitz: Espanhol. Tradução de Egisvanda I. A. S. de Lima e Carlos A. L. Lima. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

GUIA de Conversação Berlitz: Inglês. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

PHRASE Book and Dictionary Berlitz: Portuguese. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TOPONÍMIA URBANA DE CAMPO GRANDE: UM OLHAR DE SEUS HABITANTES

Letícia Alves Correa de Oliveira
Aparecida Negri Isquerdo

Introdução

O léxico é o acervo vocabular de uma língua que é utilizado pelos falantes para nomear os elementos existentes na sociedade e, ao fazer uso do seu repertório lexical, o homem deixa transparecer suas crenças, ideologias, costumes, pensamentos e conceitos, além de manifestar experiências culturais vivenciadas e acumuladas no decorrer da história do seu grupo social, já que o léxico das línguas naturais compreende a “[...] permanente possibilidade de ampliação, à medida que avança o conhecimento, quer se considere o ângulo individual do falante da língua, quer se considere o ângulo coletivo da comunidade linguística” (BIDERMAN, 2001, p. 12).

O estudo da língua envolve a relação do homem com a sociedade e o elemento cultural que se liga a ela. A esse respeito, Biderman (2001, p. 9) pondera que “à medida que o léxico recorta a realidade do mundo, define também fatos da cultura”. Sapir (1969), por sua vez, ao discutir a relação entre língua e ambiente, assegura que a língua pode ser entendida como um complexo de símbolos que

reflete o quadro físico e social. O termo ambiente, na perspectiva desse autor, refere-se a fatores físicos, dentre outros aspectos, às características da topografia e da climatologia de uma região (costa, vale, planície, chapada, montanha, regimes de chuvas...) e a fatores sociais, ou seja, a características relacionadas à religião, aos padrões étnicos, às formas de organização política, às artes em geral. Nesse contexto, os nomes próprios de lugar, os topônimos, configuram-se como elementos sógnicos que incorporam aspectos da relação língua, cultura e ambiente (físico e social). Essa categoria de signo é objeto de estudo da Onomástica, ciência que se ocupa do estudo dos nomes próprios de pessoas – Antroponímia – e dos nomes próprios de lugares – Toponímia, do gr. *topos*, “lugar”, e *onoma* “nome” (DICK, 1990, p.16).

A Toponímia é definida por Dick (1990) como “um imenso complexo línguo-cultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente”. Esse caráter multidisciplinar da toponímia explica o fato de os estudos toponímicos manterem interfaces com outras áreas do saber como a História, a Geografia, a Antropologia, dentre outras. Ainda segundo Dick (1990, p. 21),

[...] a verdadeira toponímia teria que se ocupar da história das transformações dos nomes de lugares; a sua evolução fonética; as alterações de diversas ordens; o seu desaparecimento; a sua relação com as migrações, a colonização, os estabelecimentos humanos e o aproveitamento do solo; os nomes inspirados por crenças mitológicas visando algumas vezes assegurar a proteção dos santos ou de Deus.

Nessa perspectiva, entende-se que, por meio do estudo das nomeações dos lugares, podem-se recuperar aspectos da ideologia, da cultura, dos valores e das crenças de uma comunidade de falantes, ou seja, o pensar e o agir de um grupo social, em um determinado espaço e em épocas distintas. Isso porque nomear é dar existência simbólica às coisas, aos seres uma vez que é o nome que caracteriza e identifica as coisas do mundo, já que “[...] antes da palavra, as coisas existem, mas nos são inacessíveis, pois o nome

desenha fronteiras e organiza o mundo, criando distinções e inexistências” (FEDATTO, 2013, p. 111).

Ainda, de acordo com a mesma autora, quando tomamos a nomeação de construções urbanas como lugar de reflexão, devemos refletir que a produção de uma referência no espaço tem a ver com a simbolização desse espaço, isto é, o modo como um nome projeta outros, ou se projeta em outros nomes (FEDATTO, 2013). Assim, as designações urbanas têm por função identificar e individualizar certo referente urbano (uma rua, uma avenida, uma praça, dentre outros) (MORI, 2007). Nesse viés de raciocínio, acrescenta-se que “[...] la toponymie urbaine constitue un instrument d’analyse irremplaçable en ce qui concerne la construction de ela mémoire collective» (BOUVIER; GUILLON, 2001, p.11).

Partindo desse pressuposto, este trabalho discute um recorte da toponímia urbana da cidade de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de verificar questões linguísticas que singularizam os nomes, como também relacionar o topônimo (nome de ruas e avenidas) a questões histórico-culturais subjacentes às causas denominativas que podem ter motivado os designativos no início do século XX. Para tanto, analisa dados oficiais extraídos de mapas e informações obtidas por meio de entrevistas com moradores antigos. Toma também como referência dados preliminarmente examinados por Oliveira (2014)¹ e parte dos dados obtidos por Monaco (2014)², ambos vinculados ao Projeto ATEMS (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul). Esses estudos tiveram como foco o estudo da toponímia urbana da cidade de Campo Grande. O primeiro (OLIVEIRA, 2014) analisou dados oficiais registrados nos mapas da cidade fornecidos pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, enquanto o segundo (MONACO, 2014) discutiu também informações obtidas por

¹ *Toponímia urbana de Campo Grande/MS: um olhar socioetnolinguístico* (OLIVEIRA, 2014) – Dissertação de Mestrado.

² *A história da cidade de Campo Grande vista pelos nomes de seus logradouros: um estudo com base em narrativas orais* (MONACO, 2014) – Relatório Técnico de Pesquisa de Iniciação Científica (inédito).

meio de entrevistas orais realizadas com 29 moradores antigos das 14 ruas que formam a região do **Rossio** (primeiro núcleo urbano da cidade), região central da capital sul-mato-grossense, com o objetivo de recuperar aspectos da memória dos nomes dessas ruas.

Para tanto, o estudo pautou-se em fundamentos teórico-metodológico da Onomástica/Toponímia em especial os fornecidos pelo constructo teórico produzido por Dick (1990; 1996). Como fonte primária de dados, foi utilizada a primeira planta do **Rossio** da cidade de Campo Grande (BARÉM, 1909 apud ARRUDA, 1997, p.34) e como fonte secundária, as entrevistas orais realizadas com os moradores antigos. Além disso, dado o caráter interdisciplinar da disciplina Toponímia, para a interpretação dos dados, foram buscadas informações em outras áreas das ciências humanas, como a História, a Geografia, a Antropologia.

1. Contextualização da área do Rossio: a cidade planejada

O mineiro José Antônio Pereira quando chegou ao local onde posteriormente surgiu o primeiro núcleo da futura capital, em 21 de junho de 1872, ergueu o seu primeiro rancho na confluência de dois córregos designados posteriormente como Prosa e Segredo, uma região desabitada do então “campo grande” nos campos de Vacaria, na região sul do então Estado de Mato Grosso. Esse embrião de povoado foi se ampliando à medida que os novos ranchos foram sendo construídos à margem direita de um dos cursos d’água, o córrego Prosa, dando início, assim, ao *Arraial de Santo Antônio de Campo Grande* (OLIVEIRA NETO, 2005).

O quadro econômico promissor e o grande número de viajantes que passavam pela localidade favoreceram o crescimento do arraial. Pela resolução nº 225, de 26 de agosto de 1899, a freguesia de Campo Grande foi elevada à categoria de vila, tornando-se sede de um vasto município de 105.000 quilômetros quadrados, território desmembrado do município de Miranda e incorporado à Comarca de Nioaque. Em 1902 deu-se a implantação definitiva do município, com as primeiras eleições para intendente e no dia 16 de julho de 1918, a vila foi elevada à categoria de cidade

(OLIVEIRA NETO, 1999). Em 1977 Campo Grande torna-se capital do recém-criado Estado de Mato Grosso do Sul, cujo território foi desmembrado do então Estado de Mato Grosso.

Na virada do século XIX para o século XX, com a mudança do regime Imperial para o Republicano, vários problemas ocorreram nas cidades brasileiras, culminando em grandes mudanças. Com os movimentos de criações de novas propostas urbanísticas e a necessidade de reformas das cidades brasileiras por motivos sanitários e econômicos, Campo Grande também teve que adaptar-se a essa realidade, razão pela qual no final do século XX ocorreram significativas mudanças no traçado urbano da cidade (OLIVEIRA NETO, 2003). Em 1909, com a criação de novos logradouros, foi aprovada a execução de uma planta de expansão urbana construída pelo engenheiro Nilo Javari Barém. Essa proposta, como explica Oliveira Neto (2003, p.72),

[...] buscava dar ao sonhado desenvolvimento do lugarejo, facilidade ao transito de pessoas, animais, veículos e mercadorias, ao mesmo tempo em que tinha cuidado com o seu arejamento e higienização, pois além das larguras das ruas, o projeto previa a construção de quatro praças, sendo três delas bastante amplas. Observa-se ainda que a atual Avenida Afonso Pena, na época projetada para ser o principal logradouro da vila, tinha o formato de um bulevar e ligava duas das praças citadas, imitando formas europeias, ao mesmo tempo em que reproduzia a preocupação com a higiene, pois estabelecia um espaço bastante arejado.

Essa planta, construída no formato de tabuleiro de xadrez, foi sendo modificada, mas o traçado dos novos bairros e loteamentos continuou seguindo o princípio da facilitação do fluxo de pessoas e de veículos, proposta inicial da planta de Barém (1909 apud ARRUDA, 1997, p.34). Segundo Oliveira Neto (1999, p.73), “[...] isso fez com que o desenho geral de Campo Grande seja observado como um grande mosaico formado por inúmeros bairros com formato quadricular, ligados sempre ao centro da cidade por um grande número de largas avenidas”. Ainda em 1909, o engenheiro

militar Tenente Themístocles Paes de Souza Brasil foi responsável pela medição do vilarejo, o que resultou na demarcação e mapeamento do núcleo central da nova vila. Enfim, o código de posturas, a planta da cidade e o mapa do **Rossio** de 1909 “[...] formavam um conjunto de instrumentos que possibilitou a estruturação e norteou o crescimento e a reestruturação do espaço urbano de Campo Grande” (OLIVEIRA NETO, 2003, p.103).

Nessa nova configuração urbana, a antiga rua que ligava a cidade de leste a oeste, a “Rua Velha” passou a ser denominada de Afonso Pena. Novas ruas foram surgindo ao longo do tempo, principalmente após 1914, em decorrência da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil no sul de Mato Grosso que ligou a cidade de Bauru-SP a Corumbá-MT. De acordo com Oliveira Neto (2005, p.59):

[...] a localização da estrada ferroviária, ao norte da cidade, fez das ruas posicionadas no sentido norte-sul, os caminhos naturais de ligação entre o então centro do comércio, ou seja, a Rua Velha e o local de chegada e partida dos trens. Dentre elas, foram destacando-se as ruas 14 de julho e Santo Antônio - atual Avenida Calógeras, que chegavam diretamente até a estação. Esse foi um fator de extrema importância, não só na estruturação urbana de Campo Grande, como na determinação do novo centro comercial e de sociabilidade, surgido em decorrência da execução da planta da cidade e reforçado pela chegada da ferrovia.

2. Apresentação e discussão dos dados

A primeira planta da cidade de Campo Grande registrava 14 logradouros públicos (ruas e avenidas). O Quadro 1, a seguir, apresenta os topônimos extraídos do mapa do **Rossio** (BARÉM, 1909 *apud* ARRUDA, 1997, p.34) classificados em termos taxionômicos (DICK, 1990), de língua de origem e de estrutura formal:

Quadro 1 – Topônimos registrados na planta do Rossio da cidade de Campo Grande (1909)

Elemento geográfico	Topônimo	Taxionomia	Língua de origem	Estrutura morfológica
Avenida	Afonso Pena	Historiotopônimo	LP	Composto
Avenida	Calógeras	Historiotopônimo	LP	Simples
Rua	Dom Aquino	Axiotopônimo	LP	Composto
Rua	Barão do Rio Branco	Axiotopônimo	LP	Composto
Rua	15 de Novembro	Historiotopônimo	LP	Composto
Rua	7 de Setembro	Historiotopônimo	LP	Composto
Rua	Barão de Melgaço	Axiotopônimo	LP	Composto
Rua	26 de Agosto	Historiotopônimo	LP	Composto
Rua	14 de Julho	Historiotopônimo	LP	Composto
Rua	13 de Maio	Historiotopônimo	LP	Composto
Rua	Rui Barbosa	Historiotopônimo	LP	Composto
Rua	Pedro Celestino	Historiotopônimo	LP	Composto
Rua	Padre João Crippa	Axiotopônimo	LP	Composto
Rua	José Antônio	Historiotopônimo	LP	Composto

Fonte: Elaboração própria.

Como observado no quadro, todos os topônimos urbanos registrados na planta do **Rossio** são de natureza antropocultural, distribuídos entre **axiotopônimos**, “topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais” e **historiotopônimos**, “topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais” (DICK, 1990, p.32), o que demonstra a forte influência de fatores históricos, políticos e sociais na denominação das primeiras ruas de Campo Grande. Outra observação diz respeito ao gênero dos nomes que deram origem aos topônimos catalogados, todos masculinos, característica que evidencia o poder masculino na sociedade campo-grandense do início do século XX, pois os lugares de destaque na sociedade eram ocupados por homens, como polí-

ticos, proprietários de terras, membros importantes da Igreja, dentre outros. Esses dados podem ser comparados aos apurados por Filgueiras (2011), acerca da presença de nomes italianos na denominação de ruas de Belo Horizonte, em que dos 183 topônimos analisados, o gênero masculino predomina com 153 ocorrências, correspondendo a 84% dos dados.

Com relação à motivação dos topônimos, nota-se que todos se reportam a nomes de pessoas ilustres da sociedade de então e a datas históricas que marcaram acontecimentos de destaque no País/Estado, dado que confirma a importância da toponímia como registro de aspectos da realidade física e cultural dos grupos humanos, à medida que os topônimos configuram-se como:

[...] verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcendem ao próprio ato de nomeação: se a toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal (DICK, 1990, p. 21-22).

2.1 Causas denominativas dos topônimos urbanos dos primeiros logradouros de Campo Grande

Ao tratar da característica motivacional dos topônimos, Dick esclarece que o duplo aspecto da motivação toponímica transparece-se em dois momentos:

[...] primeiro, na intencionalidade que anima o denominador, acionado em seu agir por circunstâncias várias, de ordem subjetiva ou objetiva, que o levam a eleger, num verdadeiro processo seletivo, um determinado nome para este ou aquele acidente geográfico; e, a seguir, na própria origem semântica da denominação, no significado que revela, de modo transparente ou opaco, e que pode envolver procedências as mais diversas (DICK, 1990, p. 18).

Alguns topônimos traduzem homenagens a pessoas ilustres que, direta ou indiretamente, fizeram parte da história de um determinado local. No caso de Campo Grande, vários **historio-topônimos** e **axiotopônimos** cumprem essa função à medida que diversos nomes de pessoas que se destacaram na história da cidade, do Estado de Mato Grosso e do Brasil se perpetuaram nos nomes de ruas e avenidas. O Quadro 2 a seguir traz dados acerca da história pessoal das personagens homenageadas e o Quadro 3, informações relacionadas às datas históricas recuperadas pela toponímia.

Quadro 2 – Dados biográficos de vultos históricos homenageados pela toponímia da região do Rossio, Campo Grande/MS.

TOPÔNIMO	DADOS BIOGRÁFICOS
Dom Aquino	Francisco de Aquino Correa (1885-1956), natural de Cuiabá (MT). Em 1902, deixou a casa paterna para se dedicar à vida sacerdotal. No período de 1918 a 1922, foi presidente do Estado de Mato Grosso e em 1927 entrou para a Academia Brasileira de Letras (SANTOS, 2006, p.34).
Barão do Rio Branco	Barão do Rio Branco (1845-1912), natural do Rio de Janeiro (RJ), foi diplomata, advogado, geógrafo e historiador brasileiro. Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife. Foi Ministro das Relações e Consul Geral do Brasil em Liverpool. Resolveu questões de fronteiras entre o Amapá e a Guiana Francesa, entre Santa Catarina e Paraná contra a Argentina e entre o Acre e a Bolívia, além de ter sido o segundo ocupante da Cadeira nº 34 da Academia Brasileira de Letras ³ .
Afonso Pena	Afonso Pena (1847-1909), nascido em Santa Bárbara (MG), presidente do Brasil em 1906, destacou-se pela aprovação da construção da ferrovia Noroeste do Brasil, a qual trouxe grandes benefícios para Campo Grande. (FERNANDES, 2006, p 34).

³ Disponível em: <http://www.e-biografias.net/barao_riobranco/>. Acesso em: 10 ago. 2016.

TOPÔNIMO	DADOS BIOGRÁFICOS
Barão de Melgaço	Augusto João Manuel Leverger (1802-1880), o Barão de Melgaço, nasceu em Saint-Malo (França), mas se naturalizou no Brasil. Almirante e explorador científico, Barão de Melgaço era geógrafo e hidrógrafo, desta forma explorou os rios Cuiabá, São Lourenço e Paraguai, deixando numerosas obras sobre a geografia e a história da Província de Mato Grosso, da qual foi presidente por três mandatos consecutivos. Foi responsável por ajustes preliminares que definiram os limites da fronteira entre Paraguai e Bolívia. Por sua eficiente atuação na defesa do território brasileiro, o governo imperial conferiu-lhe o título de Barão (CARDOZO, 2006a, p.54).
Calógeras	João Pandiá Calógeras (1870-1934), natural Niterói (RJ) foi um engenheiro eleito deputado federal por várias vezes (ALBUQUERQUE, 2006a, p.83).
Rui Barbosa	Rui Barbosa (R. B. de Oliveira) (1849-1923), natural de Salvador (BA) advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador, nasceu em 5 de novembro de 1849, e faleceu em Petrópolis (RJ), em 10 de março de 1923. Membro fundador da Academia escolheu Evaristo da Veiga como patrono da Cadeira n°. 10 da Academia Brasileira de Letras ⁴ .
Pedro Celestino	Pedro Celestino Corrêa da Costa (1905-1973), natural de Chapada dos Guimarães (MT) assumiu o governo de Mato Grosso em 22 de janeiro de 1922, cujo mandato se expiraria em 1926. No entanto, não chegou a completá-lo, deixando o comando do governo, por motivos de saúde, a 1º de novembro de 1924. Nessa ocasião o 1º vice-presidente, Dr. Estevão Alves Corrêa, assumiu a presidência, governando até o fim do mandato ⁵ .
Padre João Crippa	Padre João Crippa trabalhou na inspetoria de Mato Grosso, dedicando-se aos índios bororo. Faleceu em Três Lagoas (MS), no ano de 1941, e foi enterrado na igreja São José, em Campo Grande (MS) (SANTOS, 2006, p.39).

Fonte: Elaboração própria.

⁴ Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=193&sid=146>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

⁵ Disponível em: <<http://www.mtasesmunicipios.com.br/NG/conteudo.php?sid=261&cid=632>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Quadro 3 – Datas históricas homenageadas pela toponímia da região do Rossio, Campo Grande/MS

TOPÔNIMO	DADOS HISTÓRICOS
15 de Novembro	Homenagem à data da Proclamação da República do Brasil: 15 de novembro de 1889.
7 de Setembro	Homenagem à data da Proclamação da Independência do Brasil: 07 de setembro de 1822.
26 de Agosto	A <i>Rua Velha</i> era a única via da cidade com um traçado sinuoso no perímetro urbano, situada entre a Rua Calógeras e a Rua José Antônio Pereira. Surgiu, assim como a vila, sem nenhum planejamento, obedecendo ao traçado de uma antiga estrada boiadeira, que ligava a região de Miranda (MS) a São Paulo (SP). Essa rua passou a ser chamada pela população de <i>Rua Velha</i> para diferenciá-la das novas ruas. Contudo, foi oficialmente denominada de Avenida Afonso Pena, em 1909, em homenagem ao Presidente da República do Brasil que havia aprovado o novo traçado da Estrada de Ferro. Sete anos depois (1916), foi aprovada a mudança do seu nome de Afonso Pena para 26 de Agosto, em homenagem à data de fundação da cidade (CARDOZO, 2006b, p.56).
14 de Julho	O topônimo <i>14 de Julho</i> surgiu como homenagem à queda da Bastilha (Paris), ocorrida nessa data, um marco histórico para a Humanidade, nome proposto pelo vereador Miguel Garcia Martins. Essa rua era conhecida como Rua do Beco, em virtude de ali existir um trilheiro deserto, curto e sem saída (ALBUQUERQUE, 2006b, p.80).
13 de Maio	Homenagem à data da libertação dos escravos: 13 de maio de 1888 (ALBUQUERQUE, 2006c, p.82).

Fonte: Elaboração própria.

Conforme Dick (1996, p. 100), para uma pessoa que desconheça o lugar, a toponímia pode não ser compreendida “[...] porque oculto naqueles mecanismos de psicologia humana mais profunda, difíceis de serem apreendidos à primeira vista, o motivo principal desse nome escapa a uma interpretação mais vigorosa”; então, apenas os habitantes da comunidade onde está situado o topônimo compartilham o significado efetivo do nome, isso no caso de topô-

nimos de elementos humanos, pois no caso dos de natureza física dificilmente consegue-se recuperar a real causa denominativa em virtude do distanciamento entre o momento da nomeação e o do estudo do nome. Neste trabalho buscamos, por meio de entrevistas orais com habitantes antigos da região central de Campo Grande, resgatar o motivo dos nomes atribuídos às ruas selecionadas para este estudo.

2.2 As entrevistas orais

A pesquisa de campo representa uma etapa relevante no processo de descoberta do saber científico, pois a partir do contato com os informantes pode-se ir além do que está registrado nos livros oficiais, observar aspectos sociais, culturais da comunidade eleger e desse modo apurar novas perspectivas de explicação de da causa denominativa do nome de um determinado lugar, no caso, dos topônimos das ruas da região do **Rossio** da cidade de Campo Grande.

Entretanto, para que essa iniciativa logre êxito é preciso rigor metodológico, objetivos claros e disciplina, o que pressupõe o conhecimento de teorias que norteiem essa ação, fornecidas, dentre outras disciplinas, pela Sociolinguística. A pesquisa de campo envolve obrigatoriamente dois sujeitos: o pesquisador e os informantes. O primeiro precisa ser um observador, alguém que saiba depreender não somente das pessoas, mas também do ambiente, elementos que possam contribuir para o êxito da tarefa. O pesquisador deve também ter a capacidade de comunicação, para adentrar ao desconhecido de forma adequada e eficiente. Nesse sentido, Tarallo (1985, p. 20) destaca o seguinte:

O pesquisador da área sociolinguística precisa, portanto, participar diretamente da interação. É claro que, sendo especialmente interessado na comunicação como um todo, ele também se utilizará do método da observação no momento de adentrar a comunidade de falantes. Sua participação direta na interação com os membros da comunidade é, no entanto, uma necessidade imposta pela própria orientação teórica.

Os informantes, por seu turno, devem ser escolhidos a partir de critérios sociais pré-estabelecidos como sexo e faixa etária. Para este trabalho, a previsão inicial era entrevistar dois moradores antigos da região central (**Rossio**) da cidade de Campo Grande, um do sexo masculino e outro do feminino. No entanto, com o início do trabalho de campo houve necessidade de ajustes nesse perfil inicial, pois, em função do progresso ocorrido na região e, conseqüentemente, a substituição da maioria das residências por estabelecimentos comerciais, houve dificuldade para localizar moradores com o perfil estabelecido. Em razão disso, não foi possível o controle da variável sexo.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 22 de janeiro a 07 de fevereiro de 2014, quando foram recolhidos 29 depoimentos de moradores das 14 ruas que originalmente constituíram o primeiro núcleo urbano da cidade de Campo Grande: o Rossio. Tarallo (1985) esclarece que o propósito do método de entrevista sociolinguística é o de minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na naturalidade da situação de coleta de dados. Destaca o autor algumas estratégias a serem consideradas:

Seja qual for a situação de comunicação, seja qual for o informante, o pesquisador deverá tentar neutralizar a força exercida pela presença do gravador e por sua própria presença como elemento estranho à comunidade. Tal neutralização pode ser alcançada no momento em que o pesquisador se decide a representar o papel de aprendiz – interessado na comunidade de falantes e em problemas e peculiaridades (TARALLO, 1985, p. 21).

Outro item fundamental em uma pesquisa de campo são os materiais utilizados, bem como as perguntas a serem realizadas. Neste trabalho foram utilizados para a gravação do áudio e de imagens fotográficas um aparelho de celular da marca *Apple*, modelo *Iphone 4s*. Os arquivos foram posteriormente convertidos por meio de programa específico, o *Format Factory Portable 290*. Além disso, não foram dispensados os registros escritos convencionais. Os dados pessoais dos informantes (nome, idade, profissão, escolarida-

de etc.) foram registrados em uma ficha previamente elaborada. A entrevista foi orientada por perguntas de caráter objetivo, a saber: 1 - Há quanto tempo o senhor (a) reside nesse local? 2 - Por que a rua possui tal nomeação? 3 - A rua possuiu nome anterior? 4 - Quem é a pessoa homenageada com o nome da rua?

Todavia, no contato com os informantes fizeram-se necessários ajustes nessas perguntas para uma melhor obtenção das respostas. Assim o uso da pergunta aberta *Descreva-me como era a rua em tempos antigos* foi um gancho fundamental para que ocorresse o processo de neutralização citado anteriormente por Tarallo (1985), à medida que permitiu que o informante se sentisse a vontade para dar seu depoimento e ao mesmo tempo valorizá-lo por seu conhecimento a respeito da história da cidade, estreitando, assim, a relação pesquisador-informante. Tarallo (1985, p. 23) define este estágio como narrativa pessoal em que a “[...] experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguista procura. Ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativa, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma”.

Esse recurso permitiu que as respostas fluíssem com naturalidade. No período pós-entrevistas ocorreram as conversões dos vídeos, as transcrições dos áudios e o consequente estudo dos dados coletados. Além disso, foram realizadas pesquisas em fontes oficiais para posterior comparação com o conteúdo das entrevistas.

2.3 A Campo Grande do século XXI

Ao caminhar pelas ruas do centro de Campo Grande, encontra-se um local de vasta concentração comercial, com lojas de variados tipos, principalmente de roupas, calçados e eletrodomésticos; além disso, o grande fluxo de pessoas e o tráfego intenso de veículos são características contemporâneas da região que constituiu o núcleo inicial da cidade (**Rossio**).

A existência de fachadas antigas mescladas às de arquitetura mais recente também são próprias do lugar; porém, a falta de conservação dos prédios históricos e a poluição visual prejudicam a

qualidade da arquitetura. Ademais, esses prédios atualmente mudaram de proprietários, sendo em sua maioria ocupados por donos mais jovens e sem relação com os antigos moradores.

As vias, de modo geral, possuem uma estrutura moderna, como por exemplo, a Avenida Afonso Pena, que foi revitalizada, recebendo um novo canteiro central com ciclovias. A Praça Ary Coelho, ponto importante da região, também foi reformada e reafirma-se como local de encontro para os habitantes da cidade. Já as ruas como a 15 de Novembro e a 26 de Agosto ainda conservam traços originais. A primeira atualmente é considerada estreita para a intensa movimentação de carros, já que se configura como rota de acesso ao Mercado Municipal, um monumento histórico de grande importância para a história da cidade, enquanto a segunda atualmente é uma via de passagem de ônibus, não tendo havido grandes investimentos nessa área.

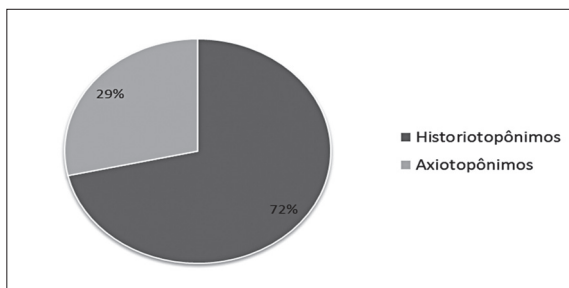
O núcleo inicial desenvolveu-se em torno dos córregos Prosa e Segredo. Na contemporaneidade traz marcas do progresso ocorrido na localidade que se expandiu para as demais zonas da cidade. O comércio de Campo Grande é a principal fonte de renda da capital do Estado de Mato Grosso do Sul e o crescimento da cidade deve-se, sobretudo, a ele.

2.4 Mudanças nos nomes de ruas

Muitos dos nomes das ruas que figuravam no traçado original da área do **Rossio** sofreram mudanças. Apesar disso, predominam topônimos que homenageiam figuras nacionais ou datas relevantes na história regional e nacional que, segundo Dick (1990), são classificados como **historiotopônimos**. A antiga Rua Marechal Hermes, atual Avenida Afonso Pena, por exemplo, em sua nomeação antiga, homenageava o presidente do sexto período de Governo Republicano (15/11/1910 a 15/11/1914), o Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca. A Avenida Calógeras, por sua vez, originalmente conhecida como Rua de Santo Antônio presta homenagem a João Pandiá Calógeras, político brasileiro. A Avenida Padre João Crippa, chamada inicialmente de Rua 15 de Agosto é assim deno-

minada em homenagem ao salesiano que se dedicou à educação da juventude. O Gráfico 01 confirma as taxionomias predominantes nas vias públicas da área do Rossio de Campo Grande:

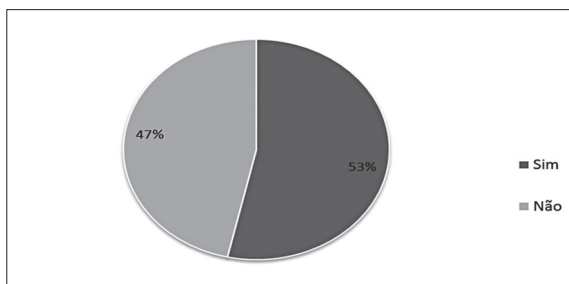
Gráfico 1 – Taxionomias toponímicas das ruas do Rossio da cidade de Campo Grande/MS



Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas orais confirmaram esses dados, uma vez que dos entrevistados, 53% souberam justificar as possíveis motivações para as designações das vias, dentre as quais estão figuras nacionais, políticos e militares que contribuíram para a construção da cidade de Campo Grande. Em contrapartida, o número de pessoas que não souberam o motivo do nome da rua corresponde a 47%. O gráfico a seguir demonstra essas informações:

Gráfico 2 – Moradores das ruas do Rossio da cidade de Campo Grande *versus* conhecimento da motivação do nome da rua



Fonte: Elaboração própria.

Corroborando as informações fornecidas, observemos alguns trechos de relatos:

Avenida Calógeras:

Inq. - Por que a Avenida recebeu esse nome?

Inf. - Nome de militar que botaram, ele sempre foi morador, não sei como é que foi e botaram o nome dele... Pandiá Calógeras (Inf.1/H)⁶.

Rua Joaquim Murтинho:

Inq. - A rua sempre teve essa designação?

Inf. - Sempre foi Joaquim Murтинho.

Inq. - A senhora sabe dizer o porquê desse nome?

Inf. - Eu fiz uma pesquisa na biblioteca, né; o nome Joaquim Murтинho foi por causa do político Joaquim Murтинho (Inf.1/M)⁷.

Essa amostra da fala dos moradores e o conteúdo dos Gráficos 1 e 2 demonstram que a nomeação das ruas da cidade de Campo Grande não se deu de modo aleatório, ao contrário, evidenciam motivações políticas e, segundo os depoimentos dos informantes, essa tendência é observada desde o primeiro planejamento urbanístico das vias centrais da cidade.

Considerações finais

O antigo **Rossio** expandiu-se e transformou-se, ou seja, o espaço geográfico que abrigava apenas uma única rua principal de comércio tornou-se um grande centro comercial, com lojas modernas com proprietários jovens, razão pela qual, há pouquíssimos remanescentes de moradores das épocas pretéritas. Além disso, a maciça parte dos informantes antigos encontrados e entrevistados são homens, comerciantes e chefes de família, uma amostra do regime social de Campo Grande no período de sua fundação.

⁶ Inq. = inquiridor; Inf.1/H = Informante um do sexo masculino.

⁷ Inq. = inquiridor; Inf.1/M = Informante um do sexo feminino.

A pesquisa de campo realizada e as leituras teóricas específicas acerca do estatuto da toponímia urbana nos conduzem às seguintes conclusões: 53% dos informantes forneceram informações significativas acerca da motivação dos nomes das 14 ruas da região do Rossio e, por extensão, da história da cidade de Campo Grande. Em contrapartida, percebe-se um alto índice de desconhecimento da população entrevistada acerca da memória da cidade (47%). Esses dados reforçam a importância dos estudos toponímicos também como forma de resgate da memória da cidade perpetuada nos nomes de seus logradouros.

O estudo demonstrou, ainda, que a cidade de Campo Grande, desde a sua origem, foi uma cidade planejada e a toponímia da região do **Rossio** testemunha isso, além de apontar para a tendência de a toponímia urbana homenagear vultos históricos, no caso, os **historiotopônimos** e os **axiotopônimos**.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. E. H. de. Avenida Calógeras. In: CASTILHO, M. A. de. **Identidade nominativa das ruas de Campo Grande – MS**. Campo Grande: UCDB, 2006a. p. 83-84.

ALBUQUERQUE, C. E. H. Rua 14 de Julho. In: CASTILHO, M. A. de. **Identidade nominativa das ruas de Campo Grande – MS**. Campo Grande: UCDB, 2006b. p. 80-81.

ALBUQUERQUE, C. E. H. Rua 13 de maio. In: CASTILHO, M. A. de. **Identidade nominativa das ruas de Campo Grande – MS**. Campo Grande: UCDB, 2006c. p. 82-83.

ARRUDA, Â. M. V. de. **Parcelamento do solo urbano em campo Grande: visão crítica e roteiro legal**. Campo Grande: FAU/UNIDERP, 1997.

BIDERMAN, M. T. C.. **Teoria lingüística: teoria lexical e teoria computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOUVIER, J.-C.; GUILLON, J.-M. Introduction. In: BOUVIER, J.-C.; GUILLON, J.-M. **La toponymie urbaine: significations et enjeux**. Budapest, Hongrie: L'Harmattan, 2001. p. 9-14.

CARDOZO, G. S. Rua Barão de Melgaço. In: CASTILHO, M. A. de. **Identidade nominativa das ruas de Campo Grande – MS**. Campo Grande: UCDB, 2006a. p. 54-55.

CARDOZO, G. S. Rua 26 de Agosto. In: CASTILHO, M. A. de. **Identidade nominativa das ruas de Campo Grande – MS**. Campo Grande: UCDB, 2006b. p.55-56.

DICK, M. V. de P. do A. **A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo: 1554-1897**. São Paulo: Annablume, 1996.

DICK, M. V. de P. do A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de Estudos**. 2 a ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/ FFLCH/USP, 1990.

FEDATTO, C. P. **Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.

FERNANDES, E. B. Rua 15 de Novembro. In: CASTILHO, M. A. de. **Identidade nominativa das ruas de Campo Grande – MS**. Campo Grande: UCDB, 2006. p. 34-35.

FILGUEIRAS, Z. F. **A presença italiana em nomes de ruas de Belo Horizonte: passado e presente**. 2011. 344p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MONACO, R. dos S. A história da cidade de Campo Grande vista pelos nomes de seus logradouros: um estudo com base em narrativas orais. 2014. **Relatório Final de Iniciação Científica**, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (inédito).

MORI, Olga. Aspectos teóricos relevantes de las designaciones urbanas. In: ILIESCU, Maria, SILLER-RUNGGALDIER, Heidi, DANLER, Paul. **Actes du XXV Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes**. Innsbruck, 2007, p.315-324.

OLIVEIRA, L. A. C. de. **Toponímia urbana de Campo Grande/MS: um olhar socioetnolinguístico**. 2014. 254f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OLIVEIRA NETO, A. F. de. **A rua e a cidade: Campo Grande e a 14 de julho**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005.

OLIVEIRA NETO, A. F. de. **Campo Grande e a rua 14 de julho: tempo, espaço e sociedade**. 2003. 181f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

OLIVEIRA NETO, A. F. de. **Nas ruas da cidade**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

SANTOS, A. F. da S. Rua Dom Aquino. In: CASTILHO, M. A. de. **Identidade nominativa das ruas de Campo Grande – MS**. Campo Grande: UCDB, 2006. p.33-34.

SAPIR, E. Língua e Ambiente. In: SAPIR, E. **Linguística como Ciência**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

A TOPONÍMIA E AS DISTINTAS POSSIBILIDADES DE ESTUDO: A QUESTÃO DA METODOLOGIA A PARTIR DE PESQUISA REALIZADA NA REGIÃO DE FRONTEIRA ENTRE GO/MS/MG

Renato Rodrigues PEREIRA

Introdução

A metodologia adotada em um estudo toponímico precisa ser pensada cuidadosamente para atender os objetivos estabelecidos, de acordo com as hipóteses levantadas. Quando determinadas orientações teórico-metodológicas de uma ciência são utilizadas para suprir as necessidades epistemológicas de outra, o pesquisador precisa focar sua análise nas possibilidades de adaptação. Em nossa pesquisa, tivemos o cuidado de unir Toponímia, Dialectologia e Geolinguística, em conformidade com nossas intenções.

Quando nos propusemos a estudar a toponímia da microrregião de Quirinópolis (GO), estabelecemos como meta inventariar os topônimos a partir de mapas oficiais do IBGE, com escala 1:100.000 e classificá-los de acordo com as taxionomias propostas por Dick (1992) e, na sequência, identificar e registrar a língua de origem dos topônimos da região a ser pesquisada, com a

função de resgatar o(s) estrato(s) linguístico(s) predominante(s) na toponímia da microrregião em estudo; analisar as taxionomias de topônimos mais produtivas com vistas a recuperar condicionantes de natureza sócio-ambiental que motivaram a origem do topônimo; descrever os topônimos do ponto de vista linguístico, enquanto signo de língua (estrutura formal, motivação semântica, etimologia...). Para tanto, orientamo-nos pela hipótese de que “a toponímia da microrregião de Quirinópolis incorpora características sócio-linguístico-culturais, históricas e geográficas da região a que pertence”. Ademais, por se tratar de uma região de fronteira, levantamos a segunda hipótese do trabalho, ou seja, “possível existência de uma isoglossa toponímica¹ na região de fronteira de Goiás com Mato Grosso do Sul (Bolsão) e com Minas Gerais (Triângulo Mineiro)”. Neste momento do trabalho, tivemos como proposta verificar em que proporção a toponímia ultrapassa as fronteiras geográficas, marcando áreas toponímicas distintas. Para esse fim, os dados analisados foram recolhidos do acervo léxico-toponímico de Pereira (2009)², Dargel (2003)/Projeto ATEMS³ e Projeto ATEMIG⁴.

Como se percebe pelo relatado alhures, a dissertação foi organizada em duas partes. A primeira, para atender os objetivos e hipó-

¹ Para a definição e o tratamento de *isoglossa toponímica*, buscamos subsídios teóricos na Dialectologia.

² A Toponímia de nove municípios foi estudada para esta pesquisa de mestrado, quais sejam: Cachoeira Alta, Caçu, Gouvelândia, Itajá, Itarumã, Lagoa Santa, Paranaiguara, Quirinópolis e São Simão.

³ Integram o Bolsão Sul-mato-grossense os seguintes municípios: Paranaíba, Cassilândia, Aparecida do Taboado, Selvíria, Inocência, Três Lagoas, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Água Clara, Chapadão do Sul e Costa Rica. O ATEMS – Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do sul, desde essa época, é desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e coordenado pela Prof^ª Dr^ª Aparecida Negri Isquerdo.

⁴ Trabalhamos com os topônimos dos acidentes geográficos de dez municípios do Triângulo Mineiro para esse estudo contrastivo, a saber: Carneirinho, Limeira, União de Minas, Iturama, São Francisco de Sales, Campina Verde, Gurinhata, Santa Vitória, Ipiacú e Ituiutaba. O Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais, em sua versão 2009, é operacionalizado na Universidade Federal de Minas Gerais e coordenado pela Prof^ª Dr^ª Maria Cândida Trindade Costa de Seabra.

tese levantada para a realização da análise dos nomes de lugares da microrregião de Quirinópolis/Sul Goiano, mais especificamente a toponímia rural, quando analisamos os novecentos e trinta e dois (932) nomes de lugares dos acidentes físicos (rios, córregos, serras, etc.) da microrregião. A segunda, por sua vez, para apresentação do estudo contrastivo que realizamos na região de fronteira entre GO, MS e MG. Neste texto, apresentamos exclusivamente os rumos metodológicos tomados para o segundo momento da pesquisa, o estudo contrastivo.

Para dar conta dessa empreitada, nos embasamos pelos princípios teórico-metodológicos relativos à Toponímia, fundamentalmente nos trabalhos de Dick; nos procedimentos metodológicos do Projeto ATEMS – Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul e, também, nas contribuições teóricas fornecidas pela Lexicologia, pela Etnolinguística, pela Dialetoлогия, pela Geolinguística; pela Semântica, bem como informações sobre a história de Goiás, em especial sobre a microrregião de Quirinópolis, assim como a do Bolsão Sul-mato-grossense e a do Triângulo Mineiro, obtidas em livros de história e em sites especializados, como o do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Da apresentação e análise dos dados

Os dados dos três universos estudados foram analisados sob três perspectivas, a saber: i) exame das cinco taxionomias mais produtivas em cada região, com vistas a detectar a motivação toponímica predominantemente no universo examinado; ii) análise da questão da língua de origem da toponímia das três regiões, com vistas a identificar os estratos linguísticos predominantes na nomenclatura dos municípios fronteiriços em estudo e iii) análise dos topônimos formados com o sufixo diminutivo em cada região, por tratar-se de um tipo de formação toponímica produtiva em Quirinópolis e no Bolsão Sul-mato-grossense, área colonizada, sobretudo, por mineiros. Para tal, com o objetivo de apresentar uma visão do conjunto dos dados das três regiões e, consequente-

mente, registrar nossas análises, organizamos os topônimos recolhidos do acervo léxico-toponímico armazenado nas três fontes de dados – Pereira (2009), Dargel (2003)/Projeto ATEMS e Projeto ATEMIG – em 04 quadros e 01 gráfico, os quais apresentamos na sequência desse texto juntamente com as respectivas explicações a cerca das estruturas das figuras e breve retomada da análise dos dados. Ademais, propomos um esboço de cartas toponímicas que mapeiam esses fenômenos nas três regiões, numa perspectiva tripartite.

Taxionomias toponímicas mais produtivas nas fronteiras de Goiás, de Mato Grosso do Sul e de Minas Gerais

O Quadro 1, a seguir, reúne as taxionomias mais produtivas nas três regiões de fronteira. Apresentado dessa forma, podemos ter uma visão geral e comparativa dos dados.

Quadro 1 – Distribuição quantitativa das 5 (cinco) taxionomias mais produtivas na microrregião de Quirinópolis (GO), na região do Bolsão Sul-mato-grossense (MS) e em municípios do Triângulo Mineiro (MG).

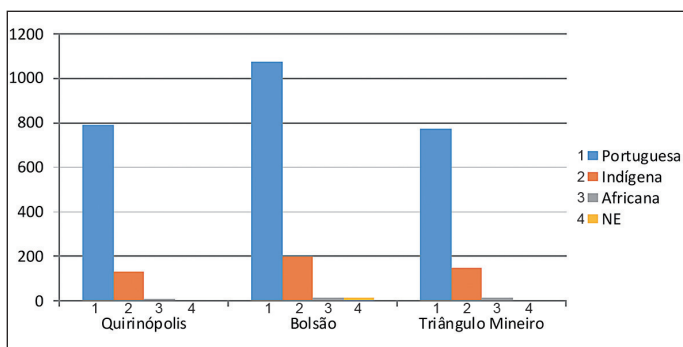
Quirinópolis		Bolsão		Triângulo Mineiro	
Taxionomia	Total	Taxionomia	Total	Taxionomia	Total
Fitotopônimos	160	Fitotopônimos	205	Fitotopônimos	170
Hidrotopônimos	155	Zootopônimos	197	Zootopônimos	121
Zootopônimos	115	Hidrotopônimos	186	Hidrotopônimos	84
Antropotopônimos	86	Antropotopônimos	111	Geomorfotopônimos	83
Litotopônimos	62	Litotopônimos	104	Ergotopônimos	69

Fonte: Pereira (2009, p. 161).

Os dados taxionômicos revelam uma “proximidade toponímica” entre as três regiões, já que houve a predominância das taxionomias de natureza física nos três espaços geográficos examinados e, mais ainda, quase as mesmas taxionomias (PEREIRA, 2009).

Depois, com o Gráfico I, destacamos os estratos linguísticos mais recorrentes na toponímia da região de fronteira examinada. Com esse gráfico, demonstramos quantitativamente, a predominância de topônimos oriundos da língua portuguesa, revelando assim sua influência desde a época da colonização.

Gráfico I – Distribuição dos topônimos de base portuguesa, indígena e africana na microrregião de Quirinópolis (GO), na região do Bolsão Sul-mato-grossense (MS) e em municípios do Triângulo Mineiro (MG).



Fonte: Pereira (2009, p. 163).

Ressaltamos, nesse contexto, que não é de se estranhar a superioridade numérica de nomes de origem portuguesa nas três regiões estudadas, visto que essa realidade tem sido demonstrada em todos os estudos toponímicos realizados no Brasil. Contudo, isso não exclui a significativa herança de nomes indígenas, principalmente do tupi, e também os de base africana, embora em bem menor quantidade (PEREIRA, 2009). A seguir, apresentamos os Quadros 2 e 3, com dados referentes aos nomes de base africana e indígena, respectivamente.

Quadro 2 – Distribuição numérica de africanismos na microrregião de Quirinópolis (GO), na região do Bolsão Sul-mato-grossense (MS) e em municípios do Triângulo Mineiro (MG).

Quirinópolis		Bolsão		Triângulo Mineiro	
Topônimos	Total	Topônimos	Total	Topônimos	Total
Monjolo/ Monjolinho	04	Monjolo/ Monjolinho	04	Monjolo/ Monjolinho	03
Bananas	01	Cangalha	02	Marimbondo	03
Cangalha	01	Marimbondo/ Marimba	02	Quilombo	03
Moleque	01	Quilombo	02	Macaco	02
Macaco	01	Cachimbo	01	Cachimbo	01
Congo	01	Inhame	1	Curiano	1
Marimbondo	01	Buzunheiro	01	Bananal	1
				Angolinha	1

Fonte: Pereira (2009, p. 164).

Da mesma forma que no Quadro 2 destacamos os nomes de origem africana, no Quadro 3, realçamos em termos de produtividade alguns topônimos de origem indígena. Para este texto, apresentamos somente um excerto do quadro a título de exemplificação.

Quadro 3 – Distribuição numérica de topônimos de base indígena na microrregião de Quirinópolis (GO), na região do Bolsão Sul-mato-grossense (MS) e em municípios do Triângulo Mineiro (MG).

Quirinópolis		Bolsão		Triângulo	
Topônimos	Total	Topônimos	Total	Topônimos	Total
Buriti/ Buritizinho	14	Buriti/Buritizinho	16	Buriti/Buritizinho/ Buritizal	12
Tapera/Taperão	09	Sucuriú/Sucuri	04	Sucuri	06
Sapé	09	Indaiá/ Indaiazinho	07	Guariroba	05
Sucuri/Sucurizinho	08	Tapera/Taperão	07	Sapé	05
Guariroba	07	Capão	06	Jacu	04
Taboca	07	Arara	06	Tapera/Taperão	04

A Toponímia e as distintas possibilidades de estudo: a questão da metodologia a partir de pesquisa realizada na região de fronteira entre GO/MS/MG

Quirinópolis		Bolsão		Triângulo	
Topônimos	Total	Topônimos	Total	Topônimos	Total
Macaúba	06	Pindaíba	06	Pindaíba/Pindaibão	04
Paranaíba	05	Mutum	06	Tijuco/ Tijucana	04
Jatobá	04	Mutuca	05	Taboca	04
Pindaíba	03	Paraná	05	Cipó	04
Capoeira	03	Sapé	04	Capão	
Quati	03	Morangas	04	Arara	
Cupim	03	Aporé	04	Samambaia	
Lambari	03	Macaúba	04	Paranaíba	
Jacaré	03	Taboca	04	Arapuá	
Jeribá	03	Cupim	03	Pirapitinga	
Samambaia	02	Jatobá	03	Quati	
Mombuca	02	Taquari	03	Jacuba	
Capão	02	Muquém/Moquém	03	Borá	
Mutum	02	Cambaúba/ Cambaúva	03	Macaúba	
Pirapitinga	02	Goiaba/Goiabal	03	Ariranha	
Aporé	02	Tamanduá	03	Lambari	
Sucupira	02	Inhuma /Inhaúma	03	Peroba	
Jenipapo	02	Urutu	02	Samambaia	
Bacuri	02	Geriva\ Geriba	02	Tatu	

Fonte: Pereira (2009, p. 167).

Na sequência, tratamos dos topônimos que, em sua estrutura, apresentam o sufixo diminutivo. O Quadro 4, que a seguir também expomos somente um fragmento, contém a lista de topônimos com sufixo diminutivo por ordem decrescente de produtividade, distribuídos segundo a região em que foram identificados.

Quadro 4 – Produtividade de topônimos formados com sufixo diminutivo na microrregião de Quirinópolis (GO), no Bolsão Sul-mato-grossense (MS) e no Triângulo Mineiro (MG).

Quirinópolis		Bolsão		Triângulo Mineiro	
Topônimos	Total	Topônimos	Total	Topônimos	Total
Cachoeirinha	10	Cachoeirinha	07	Retirinho	05
Lajeado	4	Lajeado	06	Barreirinho	04
Matinha	4	Lagoinha	06	Cachoeirinha	03
Retirinho	4	Barreirinho	05	Corguinho	03
Barreirinho	3	Fazendinha	05	Pastinho	03
Bauzinho	3	Retirinho	05	Sobradinho	03
Buritizinho	3	Ribeirãozinho	05	Aterrinho	02
Douradinho	3	Saltinho	04	Bauzinho	02
Furninha	03	Pontinha	03	Fazendinha	02
Lagoinha	03	Queixadinha	03	Furninha	02
Pontezinha	03	Buritizinho	02	Lajeado	02
Barrinha	02	Inferninho	02	Mateirinha	02
Cocadinha	02	Matinha	02	Monjolinho	02
Invernadinha	02	Potreirinho	02	Palmitinho	02
Mateirinha	02	Ranchinho	02	Pantaninho	02
Monjolinho	02	Varjãozinho	02	Pontezinha	02
Pontinha	02	Araguainha	01	Pontinha	02
Sapezinho	02	Barreirinha	1	Rocinha	02
Sucurizinha	02	Bauzinho	01	Valinho	02
Augustinho	01	Betinha	01	Varginha	02
Bernardinho	01	Bueirinho	01	Veado	02

Fonte: Pereira (2009, p. 173).

Com a disposição dos dados de acordo com o exposto anteriormente, pudemos realizar nossas análises que, no que lhe concerne, demonstram características toponímicas similares nas três áreas investigadas, evidenciando, assim, a presença de uma “isoglossa toponímica” no universo estudado. As conclusões a que chegamos com este trabalho ratificam a posição de Dick (1976, p. 318) de

que “[...] as ‘áreas culturais podem sugerir a formação de ‘áreas toponímicas’, em virtude da maior concentração de nome de uma mesma camada significativa em sua região”.

Do esboço de cartas toponímicas com representação areal tripartite

Como já assinalado anteriormente, fizemos a cartografia dos dados toponímicos dessa região de fronteira. As cartas toponímicas organizadas evidenciam, pois, dados toponímicos referentes à microrregião de Quirinópolis (GO), ao Bolsão Sul-mato-grossense (MS) e aos municípios do Triângulo Mineiro (MG). A proposta de criação de cartas toponímicas com dados interestaduais surgiu da necessidade de fornecer uma melhor visualização dos dados, com vista à comprovação ou refutação da segunda hipótese estabelecida para a pesquisa – presença de uma possível “isoglossa toponímica” na região de fronteira dos estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Com vistas a adquirirmos suportes teóricos e metodológicos, recorreremos aos preceitos da Toponímia, da Dialectologia e da Geolinguística, consoante já informado na introdução deste capítulo. Nesse contexto, destacamos as palavras de Dick (1996, p. 29), para quem estudar “[...] a codificação onomástica, cartograficamente, é penetrar nos meandros do sistema da linguagem, de que é extensão particularizadora ou referencial”. A pesquisadora, para a cartografia da toponímia do Estado de São Paulo, propõe dois tipos de cartas para fins de registro da nomenclatura municipal: *cartas gerais e cartas parciais*. Segundo esse modelo, as *cartas gerais* têm como objetivo mapear o conjunto dos estratos etnodialetológicos do sistema toponímico paulista (português, africano e indígena), identificando-os por cores contrastantes, destacando, na estrutura territorial, a ocorrência dos vocábulos pertencentes às diferentes línguas. Já as *cartas individuais*, uma subdivisão das cartas gerais, objetivam mapear as camadas dialetais e buscam a visualização da quantificação numérica de cada uma das camadas segundo a área, a interpenetração vocabular, os pontos de concentração e de distanciamento dos focos de irradiação e a inexistên-

cia de traços linguísticos de determinada origem em determinadas regiões (DICK, 1996). As *cartas parciais*, por sua vez, “[...] incidem também em cada um dos estratos linguísticos revelados, e levam em conta as *categorias taxionômicas classificatórias* e o índice de sua incidência no *corpus toponímico*” (DICK, 1996, p.40). Segundo a autora, depois de interpretados e analisados, os topônimos devem ser inscritos em *cartas taxionômicas corocromáticas qualitativas ou temáticas*, cujo número deve ser proporcional ao dos acidentes classificados.

Para a construção do esboço das cartas toponímicas apresentadas na pesquisa de mestrado, orientamo-nos pela teoria de Dick (1996), pelas aplicações de Dargel (2003) e de Tavares (2005) que contêm propostas de cartas toponímicas pautadas na teoria de Dick e, também, pelo layout do mapa utilizado por Isquerdo e Seabra (2009), no estudo sobre a toponímia do Bolsão e do Triângulo.

Assim, em termos gerais, a apresentação das cartas toponímicas ocorreu da seguinte forma: diferenciação das regiões por cores contrastantes nas Cartas I, IX, X e XI; registro dos nomes dos municípios em cada município em todas as Cartas; indicação dos valores numéricos dos dados em questão no campo correspondente a cada município nas Cartas de II a XI; registro, na legenda, da quantificação geral dos dados em cada microrregião (soma dos dados registrados em cada município) nas Cartas IX, X e XI. Quando, em um município, não houve ocorrência dos dados toponímicos mapeados, ele ficou sem a marcação de cor, representando a não produtividade do dado em questão.

Para a elaboração das cartas, contamos com a parceria do geógrafo Rogeovany Mauro da Silva, que elaborou a base cartográfica a partir dos mapas oficiais do IBGE, e dos dados fornecidos por Pereira (2009). A arte final das cartas foi obra de Luciene Gomes Freitas que, à época da pesquisa, era Bolsista de Apoio Técnico/CNPq do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Regional Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo.

Na sequência, apresentamos a nomenclatura das cartas toponímicas elaboradas.

- **Carta toponímica I** – Localização geográfica da microrregião de Quirinópolis (GO), da região do Bolsão Sul-matogrossense (MS) e de municípios do Triângulo Mineiro (MG).
- **Carta toponímica II** - Taxionomia com 1º lugar de ocorrência na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG)⁵.
- **Carta toponímica III** – Fitotopônimos com 1º lugar de ocorrência na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG).
- **Carta toponímica IV** – Hidrotopônimos com 1º lugar de ocorrência na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG).
- **Carta toponímica V** – Zootopônimos com 1º lugar de ocorrência na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG).
- **Carta toponímica VI** – Fitotopônimos com 2º lugar de ocorrência na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG).
- **Carta toponímica VII** – Hidrotopônimos com 2º lugar de ocorrência na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG).
- **Carta toponímica VIII** – Zootopônimos com 2º lugar de ocorrência na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG).
- **Carta toponímica IX** – Distribuição quantitativa de topônimos de base indígena na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG)⁶.

⁵ Disponível em anexo, a título de exemplificação.

⁶ Disponível em anexo, a título de exemplificação.

- **Carta toponímica X** – Distribuição quantitativa de topônimos de base africana na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG).
- **Carta toponímica XI** – Distribuição quantitativa de topônimos formados com sufixo diminutivo *-inho* na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG)⁷.

Considerações finais

O percurso metodológico que seguimos para a realização desta pesquisa demonstrou a necessidade de constantes adaptações e ampliações de métodos de análise, haja vista que, a depender das hipóteses e objetivos de uma pesquisa, o pesquisador precisa recorrer a diferentes princípios teórico-metodológicos que possibilitam um desenvolvimento seguro e eficaz do trabalho.

Ressaltamos que os dados apresentados por intermédio deste estudo demonstram características toponímicas similares nas três áreas investigadas, confirmando, pois, a presença de “isoglossas toponímicas” no universo estudado. O estudo comparativo entre as 03 realidades toponímicas confirmou a existência de um *continuum* toponímico que transpõe os limites políticos e, a exemplo do que ocorre na língua comum, pode ser delimitado em forma de isoglossas, no caso, toponímicas.

Esses fenômenos evidenciados são resultado da manifestação da influência de fatores histórico-geográfico na língua, sistema de caráter emblemático que no seu léxico consubstancia aspectos da cultura, dos costumes, das angústias e das alegrias de um povo, evidenciando a relação entre o homem e o ambiente que o cerca.

⁷ Disponível em anexo, a título de exemplificação.

REFERÊNCIAS

DARGEL, A. P. T. P. **Entre buritis e veredas:** o desvendar da toponímia do Bolsão sul-mato-grossense. 2003. 265f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) –Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2003.

DICK, M. V. de P. do A. Atlas toponímico: um estudo de caso. **Acta Semiotica et Lingvistica**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 27-44, 1996.

DICK, M. V. de P. do A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil:** Coletânea de Estudos. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

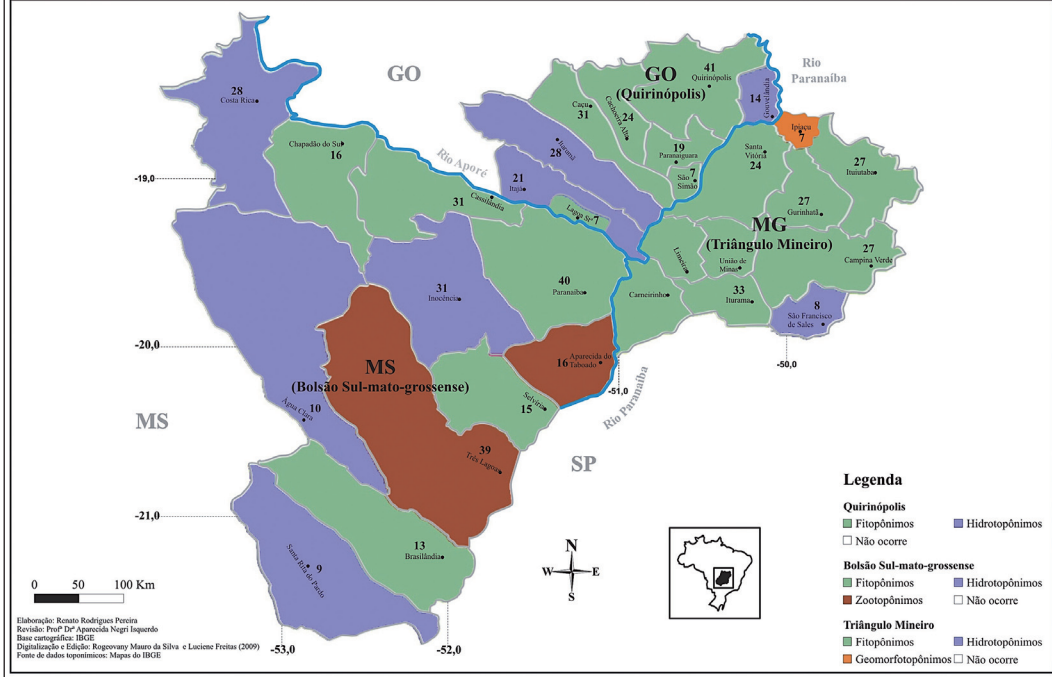
DICK, M. V. de P. do A. O sistema toponímico brasileiro. **Separata da Revista Língua e Literatura**, São Paulo, n. 5, p.311-320, 1976.

ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. A trilha dos buritis no vocabulário onomástico-toponímico: um estudo na toponímia de Minas Gerais e de Mato Grosso do Sul. In: ENCONTRO INTERMEDIÁRIO DO GT DE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA DA ANPOLL, 7., 2009, São José do Rio Preto. **Anais...** São José do Rio Preto: ANPOLL, 2009. Resumo expandido. Disponível em: <http://150.164.100.248/gtlex/viiengtlex/pdf/resumos/CandidaSeabra_Aparecida%20Isquerdo.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

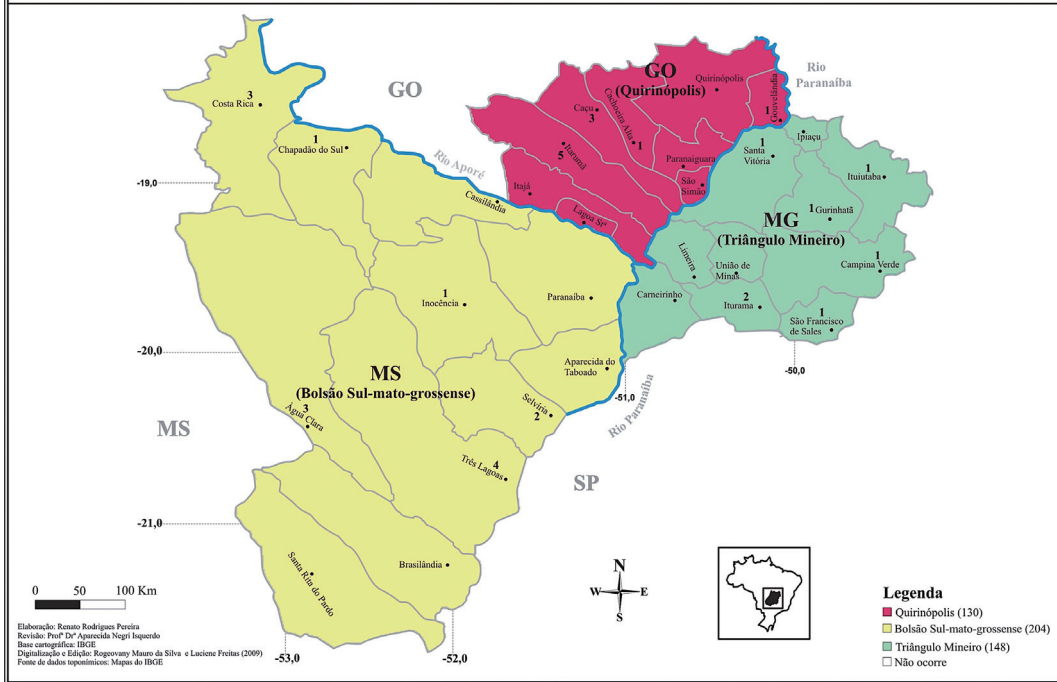
PEREIRA, R. R. **A Toponímia de Goiás:** em busca da descrição de nomes de lugares de municípios do Sul Goiano. 2009. 204f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

TAVARES, M. C. **Estudo toponímico da região centro-norte de Mato Grosso do Sul:** o desvendar de uma história. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguagens) –Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2005.

Carta toponímica II – Taxionomia com 1º lugar de ocorrência na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), com Mato Grosso do Sul (MS) e com Minas Gerais (MG).



Carta toponímica IX - Distribuição quantitativa de topônimos de base indígena na fronteira do Sudoeste de Goiás (GO), do Mato Grosso do Sul (MS) e de Minas Gerais (MG).



A CONSTITUIÇÃO LEXICAL NOS QUADROS ENUNCIATIVOS

Marília Blundi ONOFRE

Preliminares

A constituição lexical nos quadros enunciativos envolve o modo como a noção de sentido (significação, referência, entre outros termos empregados) é abordada pelas mais diferentes abordagens. Cada qual com suas propostas, baseadas em suas problemáticas específicas, aproximam-se, pode-se dizer, pelo desafio que assumem em mostrar que é por meio da enunciação que o sentido se constitui. Essa questão, levantada em diferentes épocas por diferentes autores, objetivava romper com a concepção clássica da linguagem vista, então, como expressão do pensamento, do que se concluía que a linguagem caracterizava-se por ser o pensamento representado. A partir desse olhar, propunham-se as correspondências entre linguagem – pensamento – mundo real – mundo ideal. Uma vez vencida a concepção da relação natural entre a linguagem e as coisas, agora a linguagem era concebida como a representação das ideias dos homens, pautada, pois, pelo mundo real. Os embates se davam entre os racionalistas e os empiristas, os primeiros fazendo prevalecer as ideias, o mundo racional, e os outros priorizando o empírico na estruturação mental. Quer dizer, a linguagem não se explicava em relação às línguas naturais, mas ao pensamento. O que se põe aqui é o fato da linguagem ou a semântica reduzir-se quer à lógica ou à psicologia cognitiva.

Essa oposição apontada recobre algumas propostas linguísticas que fazem uso de uma metodologia não linguística para explicar a linguagem, e, em geral, identificam-se na academia como modelos formais ou cognitivos. No entanto, não se pode afirmar que somente esses se distanciam dos dados linguísticos, assim como não se pode afirmar que a relação homem – realidade – cognição não esteja presente em todas as reflexões linguísticas, mesmo que a filiação teórica não evidencie tais conceitos. O fato é o modo como essa relação é considerada pelos diferentes modelos, ou ainda, se é possível, por meio da análise de dados linguísticos responder questões acerca da natureza humana e do mundo, e vice-versa.

Com essa discussão, ainda que simplista, pretendemos chamar a atenção para alguns fatores que envolvem abordagens linguísticas, mais especificamente, abordagens linguístico-enunciativas, e, nesse sentido, observamos que a afirmação de que a *constituição da significação é gerada pela enunciação* não é suficiente para identificar propostas enunciativas, se se podem chamar teorias enunciativas, tendo em vista que a definição de *enunciação* e, por sua vez, de *sentido* e de *léxico* assumem contornos diferenciados nas variadas reflexões enunciativas. São vários os quadros que poderíamos tomar como referência, porém, a nossa discussão fundamenta-se nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de autoria de Antoine Culioli (1990, 1999) considerando-os em relação aos pressupostos de Émile Benveniste (1989, 1995) e Mikhail Bakhtin¹ (1997).

Iniciamos nossas observações retomando os conceitos de enunciação, sentido e léxico nos autores citados, buscando compreender os princípios teórico-metodológicos que os sustentam.

¹ É importante considerar que tomaremos como referência a nossa leitura do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de M. Bakhtin (1997), tendo em vista que sua obra é muito mais ampla do que se apresenta aqui. Uma leitura atenta dessa obra não tira o risco de sermos superficiais. Ainda assim, correndo os riscos, sempre eminentes nas discussões teóricas, trazemos questões que se mostraram relevantes para nossas reflexões acerca da enunciação. Os mesmos argumentos estendemos às obras de E. Benveniste (1989).

Enunciação, Sentido e Léxico em Émile Benveniste

A discussão dos conceitos de enunciação, sentido e léxico em Benveniste deve vir precedida de algumas ressalvas em relação à sua obra, que se apresenta dividida entre posturas ora enunciativas (dentro dos limites possíveis para a sua época) ora estruturalistas. Tais posturas, ainda que conflitantes, não impedem que se atribua a ele a responsabilidade por transformar a linguística de classificatória em operatória, à medida que a propõe como a teoria dos processos e dos atos na atividade de linguagem. Entre os conceitos flutuantes de Benveniste, comentaremos abaixo aqueles que mais se difundiram na academia linguística, retomando-os, ao longo do texto, sob outra acepção.

O conceito de enunciação apresentado por Benveniste (1995) diz respeito à comunicação intersubjetiva e constitui-se por um ato de apropriação da língua pelo sujeito, a partir do qual o sujeito se enuncia e enuncia o enunciatário, instaurando a relação entre as pessoas da enunciação EU-TU e as não-pessoas ELE-ELES. A enunciação tem origem no sujeito, locutor, e tem como produto o enunciado, lugar onde se atualizam as formas linguísticas. (BENVENISTE, 1995).

O autor é referenciado por tais reflexões, que se instituem na proposição dos paradigmas língua-discurso, nos quais se diferenciam duas formas de significar, o significar para a língua e para o discurso. O primeiro opera no sistema linguístico e tem como unidade o signo, validado a partir da relação necessária entre o significante e o significado. Tal validação, no entanto, somente é possível se vista como parte integrante de estruturas superiores, ou seja, no significar para o discurso, quando o signo ganha o estatuto de palavra. Ao estabelecer esses dois lugares, identificados como plano semiótico (língua) e plano semântico (discurso), Benveniste reconhece unidades, tais como, o signo e as palavras, o primeiro faz parte do inventário da língua, enquanto essas se instauram no discurso e distinguem-se entre palavras cheias, aquelas cujas noções independem da enunciação e palavras vazias, ou índices, cujos valores são preenchidos no ato de enunciação. Nesses dois planos paralelos, constituem-se as noções de enunciação, sentido e léxico.

É preciso considerar que o autor, no conjunto de seus trabalhos, é rigoroso na defesa de princípios linguísticos, e busca observá-los com a complexidade que lhes é característica, não se satisfazendo com paradigmas classificatórios. Observa, assim, formas linguísticas, que variam de língua para língua, e que, no entanto, recobrem as mesmas noções, presentes no mundo. Nessa perspectiva, as definições de enunciação, sentido e léxico ganham outra configuração, ou para melhor dizer, outras configurações, se se considerar que mais uma vez a posição do autor divide-se ora instalando-a na articulação entre a linguagem e as línguas, ora na articulação entre a língua, o homem e a sociedade.

Enunciação, Sentido e Léxico em Antoine Culioli

Antoine Culioli (1990) concebe a enunciação como um processo de constituição de significação, gerado por operações de ordem psicossociais, moldadas por fatores físico-culturais, e que nos é acessível por meio da materialidade linguística. Esse processo resulta das operações de representação mental, de referenciação linguística e de regulação intersubjetiva, que correspondem, respectivamente, a operações psicológicas, sociológicas e psicossociológicas. Entende-se, assim, por representação mental, a forma de apreensão do mundo pelo sujeito, por referenciação linguística, a expressão do sujeito pela língua, e por regulação intersubjetiva, a interação entre os sujeitos que exige equilíbrio. A enunciação origina-se nas operações de linguagem, onde se instauram as relações linguístico-cognitivas. O modo como o diálogo se constrói é central. A relevância do modelo está no modo como as marcas linguísticas se relacionam para significar. Segundo Culioli, por meio da materialidade linguística podemos inferir sobre as possíveis representações mentais que estão em jogo em uma dada enunciação. À medida que são inferidas, não podem ser identificadas, a não ser pela imposição de uma certa visão de mundo preestabelecida.

O modelo enunciativo proposto por Culioli (1990) postula a articulação entre a atividade de linguagem e as línguas naturais, no

entanto, o autor ressalta que o linguista deve ocupar-se da relação entre as atividades linguística e metalinguística. Ainda que tal relação seja gerada pela atividade epilinguística, definida como atividade linguística não consciente, esta última vai além do campo de investigação da ciência linguística.

O que faz o modelo de Culioli ser enunciativo, diferenciando-se dos modelos quer descritivistas quer prescritivistas, é a proposição do conceito de noção linguística, por meio do qual o linguista pretende uma análise que relaciona valores linguísticos ao mesmo tempo estáveis e plásticos. A noção é o meio pelo qual o autor concebe a constituição lexical. Uma noção compõe-se por um domínio nocional que se configura pelas relações léxico-gramaticais responsáveis pela enunciação. Trata-se de uma tripla de relações entre noções <a r b>, onde cada termo em relação molda e é moldado pelo outro por meio do exercício de leitura (entendido aqui tanto a produção como a interpretação de texto) dos sujeitos em regulação. É importante observar que essa tripla de relações não tem valores fixos, mas modulados por uma conjunção de fatores que atuam na enunciação, como fatores psicossociológicos mediados por noções físicoculturais. Dessa forma, constitui-se a significação. Nessa perspectiva, rompem-se as concepções de sentido (linguístico) e referência (extralinguístico), de sentido denotativo e conotativo, de palavras lexicais e palavras gramaticais, de palavras cheias (nacionais) e vazias (índices). O léxico vem a ser um conjunto aberto de noções; trata-se de domínios nacionais que se constituem, sempre, na enunciação, por meio dos sujeitos em interação, aproximando-se, mais ou menos, de valores linguísticos estáveis e plásticos. Pressupõe-se um lugar de invariância linguística, a partir do qual as possíveis variantes linguísticas são geradas e de onde se tornam viáveis as relações intra e interlinguísticas, intra e intersubjetivas. À passagem da invariância a variantes linguísticas faz-se pelo processo de referência linguística, que vem a ser o conjunto de marcas léxico-gramaticais responsáveis por estabelecer a localização entre as noções que compõem a enunciação. Em síntese, Culioli ressalta o processo gerador do léxico, do sentido e da enunciação.

Enunciação, Sentido e Léxico em Mikhail Bakhtin

Em Bakhtin, encontramos a tese segundo a qual “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 1997, p. 109). É definida, pois, como “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN, 1997, p. 112). Ressalta-se, nessa perspectiva, o papel social que os enunciadores assumem ao enunciar. As formas linguísticas ganham o estatuto formal nas relações dialógicas inseridas em contextos sociais e ideológicos.

O autor faz uma distinção entre tema e significação, a partir da qual propõe duas ordens linguísticas, interdependentes, a primeira que diz respeito ao ato de enunciação, único e não reiterável, e a segunda que corresponde ao conjunto das formas linguísticas, reiteráveis, que compõe o sistema abstrato da língua. O tema coincide com a enunciação e é concebido como resultante da junção de fatores linguísticos (lexicais, gramaticais, entoacionais) e discursivos (contexto enunciativo no qual incidem valores verbais e não-verbais). A sua realização, que se faz em relação com a significação, é possível por meio do diálogo que implica uma atitude ativa e responsiva entre os enunciadores, entendida como compreensão. Segundo Bakhtin

[...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. (BAKHTIN, 1997, p. 132).

A relação tema e significação não se rompe, são dois estágios que se complementam, e, nesse sentido, o filósofo afirma que se torna falacioso considerar o sentido próprio, denotativo, de uma palavra, contraposto ao sentido figurado, conotativo.

Bakhtin refere-se, ainda, ao caráter apreciativo da enunciação, responsável por reconhecer uma determinada relação tema e significação, o que, por sua vez, implica reconhecer ao mesmo tempo o seu valor linguístico e social. Será, ainda, por meio da apreciação que será possível observar os movimentos evolutivos da língua aliados aos movimentos sociais. Sobre essa questão, afirma:

A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem. (BAKHTIN, 1997, p.135).

A reflexão de Bakhtin propõe os conceitos de enunciação, sentido e léxico articulados a valores sociais, então, ideológicos e históricos. Há uma relação de interdependência, a linguagem e o contexto social moldam-se mutuamente.

O autor conclui suas reflexões acerca da relação tema e significação com o que se segue:

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN, 1997, p. 136).

Benveniste, Culioli e Bakhtin: entre fronteiras

As considerações apresentadas acima sobre os autores inscritos no quadro dos estudos enunciativos possibilitam-nos estabelecer entre eles fronteiras mais ou menos tênues ou delimitadas.

Se pensarmos na filosofia em que cada um dos autores se apoia, podemos dizer que Benveniste e Bakhtin instalam-se em polos opostos à medida que o primeiro defende um projeto antropológico e o segundo sociológico. Culioli, por sua vez, fundamenta sua teoria em princípios psicossociológicos. Ainda que tais posicionamentos diferenciem-se, é possível identificar pontos fronteiriços entre essas propostas, o que não significa que um esteja em continuidade ao outro, em especial, Culioli e Benveniste. O que pretendemos mostrar, ao contrário disso, é que as aproximações entre teorias envolvem questões bem complexas, e não podem ser tratadas de forma simplista, com o risco de se distorcerem concepções teóricas. As nossas observações serão feitas, inicialmente, com base na aproximação, muito frequente, entre Benveniste e Culioli, e, em seguida, entre esse último e Bakhtin.

A academia linguística estabelece uma relação muito próxima entre Benveniste e Culioli, tanto que alguns autores fazem referência a essa proximidade atribuída. Entre eles citamos o próprio Culioli, em especial, no texto *Théorie du langage et théorie des langues* (CULIOLI, 1999); e Vogué (1992), por meio dos quais fazemos alguns apontamentos sobre os projetos de cada um daqueles linguistas.

Vogüé, em *Culioli après Benveniste: énonciation, langage, intégration* (VOGÜÉ, 1992), apresenta-nos uma leitura atenta das obras desses linguistas, traçando paralelos entre eles, e as noções presentes no título anunciam os parâmetros de tais discussões, quais sejam, os conceitos de enunciação, de linguagem e de integração.

Segundo Vogüé, é possível identificar, em parte, as concepções de Benveniste e de Culioli tendo em vista que o trabalho do primeiro traz reflexões nem sempre coesas ao longo de suas publicações. Sobre a enunciação, por exemplo, a aproximação entre os projetos ocorre quando Benveniste apresenta suas reflexões sobre a linguagem, como atividade, como processo de interação, a partir do qual o sujeito constitui a sua identidade e a sua alteridade. Esse processo é possível por meio da proposição da invariância linguística, noção que implica o conceito de variância linguística como uma prolifera-

ração de possibilidades de dizer, provocadas por diferentes fatores desde físico-culturais a psicossociológicos e validadas quando reconhecidas pelos interlocutores. Culioli não desiste desses princípios que acabam diluídos na obra de Benveniste. Vogué assinala que é possível reconhecer dois momentos distintos no trabalho desse último, lembrando que tais momentos não correspondem a uma ordem cronológica (VOGUÉ; FRANKEL; PAILLARD, 2011).

No artigo *Da subjetividade na linguagem* (BENVENISTE, 1995) podemos observar um posicionamento dúbio do autor, reforçando o que Vogue apontara. Em seu início, a linguagem é concebida como atividade, em contraposição a uma concepção instrumental. Vemos aí Benveniste colocando-se em defesa de uma posição psicossociológica, à medida que afirma que é na linguagem e pela linguagem que o sujeito constitui-se como tal, e esse processo faz-se na relação com o outro, um outro que não é externo ao sujeito. Por meio dessas afirmações, Benveniste refuta os preceitos estruturalistas que concebem a língua como um sistema de signos independentemente do sujeito. Neste ponto do texto, podemos aproximar os dois linguistas, no entanto, à medida que o texto caminha, essa relação se altera. Surge então uma preocupação com a formalização dos dados, o que é necessário para a ciência linguística, porém, na ânsia de se estabelecer um método, o linguista distancia-se do conceito de linguagem que defendera, situando-se no extralinguístico. É desse lugar que vai afirmar que é possível diferenciar os enunciados que traduzem a marca do sujeito na língua, aos quais ele atribui o traço de subjetividade, dos demais. Tais observações pautam-se em marcas linguísticas, apresentando-se como descritivos os enunciados que, em face da ausência da primeira pessoa (eu), não são marcados pela subjetividade. Por exemplo, a ocorrência *ele promete*, forma-se por um *verbo de operação* (supor) associado a terceira pessoa (ele), o que implica uma descrição do enunciador. Tal enunciado tem seu estatuto alterado, quando se relaciona com a primeira pessoa; assim, na ocorrência, *eu suponho*, tem-se uma atitude indicada e não uma operação descrita. A subjetividade é ainda mais acentuada nas ocorrências com primeira pessoa e *verbos de palavra* ou *verbos de dizer*, casos em que

a enunciação identifica-se com o próprio ato; como, no exemplo, *eu juro*. Benveniste concebe a subjetividade a partir da relação entre a enunciação, suas formas, e o papel social que o locutor exerce nesses contextos, articulando, desse modo, o linguístico e o extralinguístico. Sob essa perspectiva, é possível dizer que há enunciações mais marcadas pela subjetividade do que outras, nas quais não se reconhecem esse traço. É possível observar que quando se reconhecem atos de dizer, em oposição a ocorrências que fogem a essa característica, supõem-se enunciações nas quais o sujeito é mais presente do que em outras, e é nesse paradigma que Benveniste edifica a subjetividade na linguagem. Nessa perspectiva, podemos dizer que Benveniste discute as formas de enunciação, considerando ocorrências linguísticas por meio das quais é possível reconhecer a recorrência de marcas responsáveis por revelar a enunciação. Tais formas, de pessoa, espaço e tempo, traduzem a enunciação e instauram-se a partir do sujeito-enunciador. Na enunciação, o enunciador-enunciatório representam o locutor-locutário (que são os interlocutores do mundo real) e, assim, esses últimos passam a ser focalizados por Benveniste, que assume, agora, um projeto antropológico. Nesse quadro, em que se edificaram os conceitos de linguagem e enunciação atribuídos a Benveniste, não há nada de comum à proposta de Culioli.

Culioli (1999) faz algumas considerações sobre esse mesmo fato, demonstrando de forma bem pontual algumas hipóteses defendidas por Benveniste e que poderiam se aproximar das suas, bem como algumas questões que põem em risco tais hipóteses.

Entre essas consideramos os conceitos de referência e, por sua vez, de léxico que se expressam na afirmação de Benveniste de que *“chaque instance de discours constitue un centre de référence interne”* (CULIOLI, 1999, p.121), cuja construção transcende as instâncias discretas. É possível observar, assim, que o autor concebe o léxico, não como um conjunto de instâncias discretas, mas como resultante da relação entre instâncias descontínuas que se constituem no processo de enunciação. Aproxima-se, pois, da concepção de Culioli sobre o léxico, com base no conceito de noção linguística e de sistema de referenciação léxico-gramatical-discursivo. Tal

abordagem encontra sustentação na proposição da relação entre a linguagem e as línguas, presente na obra de Benveniste, por meio da qual defende uma teoria dos observáveis, afirmando que as línguas são o único acesso para se compreenderem o mecanismo e o funcionamento da linguagem.

Essa concepção do léxico e do sistema de referenciação linguística, no entanto, não se mantém em toda a obra de Benveniste, o que se pode observar em sua definição hierárquica de palavra e de frase, já comentadas acima, por meio das os valores estruturalistas.

A proximidade estabelecida entre Benveniste e Culioli, para aqueles que a afirmam, já é suficiente para distanciar esse último de Bakhtin, uma vez que aos primeiros atribui-se uma reflexão subjetivista. E, além disso, os primeiros discutem as questões relativas à linguagem do ponto de vista linguístico, e Bakhtin, do ponto de vista da filosofia da linguagem. No entanto, a aproximação se faz sob a concepção da enunciação linguística, comum a esses autores. Centrando-nos em Bakhtin e Culioli, é possível afirmar que ambos concebem a linguagem de forma dialógica, resultante da interação entre sujeitos, como também criticam o objetivismo e o subjetivismo, nomenclatura empregada por Bakhtin. Ainda assim, há mais discordância entre eles do que pontos em comum. A começar pelo objeto de estudo, Culioli propõe-se a estudar a linguagem em sua relação com as línguas naturais, o que significa que seu objeto é o linguístico, e Bakhtin interessa-se pelos mais diferentes meios de expressão de linguagem, indo além do sistema linguístico. É desse lugar que se diz que para ele a palavra veicula a ideologia, que é o receptáculo das transformações sociais, veiculadas, portanto, por meio da língua.

Sob o ponto de vista linguístico, também abordado por Bakhtin, é possível colocar os dois autores em polos opostos. Culioli, observando o processo gerador da atividade de linguagem, sob princípios psicossociológicos, com um projeto linguístico-cognitivo; e Bakhtin, observando a linguagem como um baú de guardados dos movimentos sociais, sempre pronto a se abrir para abrigar novas mudanças, que ganharam a adesão social. Sob princípios sociológicos, o filósofo deixa de lado os traços psicológicos, ainda

que os reconheça, e propõe uma filosofia da linguagem pautada nas ideologias de classe, seguindo o modelo marxista.

Do que discutimos aqui sobre as possíveis fronteiras entre os três nomes em que nos pautamos, Benveniste (1989), Culioli (1990) e Bakhtin (1997), considerando-os referenciais dos estudos enunciativos, é possível concluir, sobre os conceitos em questão, pelo que se segue. Em Benveniste, o léxico é definido como representando um inventário de palavras da língua (palavras cheias) e do discurso (palavras vazias ou índices); a significação é concebida como sendo gerada na relação entre os diferentes níveis da estrutura linguística, e a enunciação, o ato, praticado pelo locutor, de transpor a língua em discurso. Em Culioli, o léxico compõe-se por um conjunto de noções linguísticas, semanticamente abertas, e que ganham contorno ou valor linguístico na atividade de linguagem, quando ocorre a interlocução, e a regulação entre os enunciadores. Nesse sentido, o valor linguístico constitui-se, de fato, na enunciação, concebida como a própria atividade de construção de significação. Observa-se, assim, que léxico, significação e enunciação constituem-se mutuamente. Em Bakhtin, essa relação mútua se mantém, porém ela é vista como resultante de operações ideológicas, tal como apresentamos acima.

Em síntese, sobre os três autores observados, podemos concluir que são três nomes e três projetos distintos.

Considerações Finais

As discussões aqui propostas objetivaram expor a complexidade dos conceitos linguísticos observados nos quadros enunciativos visitados, que nem sempre podem ser tomados como correspondentes. Tal complexidade resulta da própria natureza da linguagem que se deixa ver por meio dos vários fatores de que é fruto, como o linguístico, o cognitivo, o social, o histórico, entre outros, fatores que se imbricam e se tornam mais ou menos relevantes para os pesquisadores, considerando seus projetos e objetivos. Assim, os conceitos se modulam acompanhando a lente do observador.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. Tradução de Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1995.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 4.ed. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. v.2. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: operations et representations. v.1. Paris: Ophrys, 1990.

VOGUÉ, S. de. Culioli après Benveniste: énonciation, langage, intégration. **LINX**, Paris, n. 26, p. 77-105, 1992.

VOGUÉ, S. de; FRANKEL, J. J.; PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

ADEN RODRIGUES PEREIRA

Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e doutoranda em Estudos da Tradução na PGET/UFSC. Docente na UNIPAMP - Fundação Universidade Federal do Pampa, Jaguarão - Rio Grande do Sul – Brasil. CEP: 96300-000.

E-mail: traduzrever@gmail.com

AMANDA PONTES RASSI

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos com estágio na Universidade do Algarve (UAlg) por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/2014). UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – São Paulo – Brasil. CEP: 13565-905.

E-mail: amandarassi85@hotmail.com

ANA MARÍA DEL PILAR ALTAMIRANO R.

Mestre em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901.

Email: amp.altamirano@gmail.com

ANISE DE ABREU GONÇALVES D'ORANGE FERREIRA

Doutora em Letras (Letras Clássicas) pela Universidade de São Paulo (2002) e em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1993). Docente na UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901.

E-mail: anise.a@gmail.com

APARECIDA NEGRI ISQUERDO

Doutora em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara, 1996). Docente aposentada da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. Mato Grosso do Sul. Brasil. CEP: 79070-900.

E-mail: anegri.isquerdo@terra.com.br

CARLOS ANTÔNIO DE SOUZA PERINI

Especialista em Desenvolvimento de Sistemas para Web pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Bacharel em Ciência da Computação e em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). CEP: 31270-901.

E-mail: perini@ufmg.br

CELSO FERNANDO ROCHA

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual Paulista (2010). Docente da UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto. São Paulo. Brasil. CEP: 15054-000.

E-mail: celsotrad@yahoo.com.br

CINTHIA YURI GALELLI

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em

Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. Brasil.
CEP: 14800-901.

E-mail: cinthiagalelli@gmail.com

CLÁUDIA DIAS DE BARROS

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2014). Pesquisadora do NILC (Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional) desde 2008. Docente na UCESP - União Cultural do Estado de São Paulo. CEP: 16078-035.

E-mail: claudias84@gmail.com

CRISTINA MARTINS FARGETTI

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Docente na UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901.

E-mail: cmfarget@gmail.com

DIVA CARDOSO DE CAMARGO

Doutora em Tradução pela Universidade de São Paulo (1993). Docente aposentada Docente da UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto. São Paulo. Brasil. CEP: 15054-000.

E-mail: divaccamargo@gmail.com

ERIKA MALDONADO

Doutoranda em Linguística e língua Portuguesa na UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14801-010.

Email: perimaldonado@hotmail.com

GISELA SEQUINI FAVARO

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901.

E-mail: giselasfavar@gmail.com

HELOÍSA BACCHI ZANCHETTA

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901.

E-mail: heloisa_bz@hotmail.com

IRANI RODRIGUES MALDONADE

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Docente UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas - Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação. Campinas. São Paulo. Brasil. CEP: 13083-887.

E-mail: iranirm@uol.com.br

JESSICA CHAGAS DE ALMEIDA

Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901.

E-mail: gskchagas@gmail.com

JORGE BIDARRA

Doutorado em Linguística Computacional pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Docente na UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Cascavel. Paraná. Brasil. CEP: 85814-110.

E-mail: jorge.bidarra@unioeste.br

JORGE BAPTISTA

Doutorado em Linguística (Sintaxe) pela Universidade do Algarve (2001). Professor Associado com 'tenure' na Universidade do Algarve (Portugal). UALG - Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Departamento de Artes e Humanidades. Faro, Portugal. Código Postal: 9005-139.

E-mail: jbaptis@ualg.pt

LETÍCIA ALVES CORREA DE OLIVEIRA

Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Bolsa CAPES). Pesquisadora no Projeto ATEMS - Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul. UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. CEP: 79070-900.

E-mail: leticia.aco@hotmail.com

LÚCIA FULGÊNCIO

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2008). Docente na UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: luciafulgencio@gmail.com

MARIA CRISTINA PARREIRA

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (2002). Docente da UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto. São Paulo. Brasil. CEP: 15054-000.

E-mail: cristinaparreira@sjrp.unesp.br

MARILIA BLUNDI ONOFRE

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (2003). Docente na UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Letras. São Carlos – São Paulo – Brasil. CEP: 13565-905.

E-mail: blundi@uol.com.br

MIRNA FERNANDA DE OLIVEIRA

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (2006) pela Universidade Estadual Paulista. Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu. CEP: 85870-900. E-mail: mirna.oliveira@gmail.com

NATHALIA PERUSSI CALCIA

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – São Paulo – Brasil. CEP: 13565-905. E-mail: nathalia.perussi@gmail.com

NILDICÉIA APARECIDA ROCHA

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - Universidade Estadual Paulista (2009). Docente na UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Letras Modernas. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901. E-mail: nildirocha@fclar.unesp.br

ODAIR LUIZ NADIN DA SILVA

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - Universidade Estadual Paulista (2008). Docente na UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Letras Modernas. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901. E-mail: odairnadin@fclar.unesp.br

OTO ARAÚJO VALE

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (2002). Docente na UFSCAR . UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Letras. São Carlos – São Paulo – Brasil. CEP: 13565-905. E-mail: otovale@gmail.com

PAULO CHAGAS DE SOUZA

Doutor em Linguística (2000) pela Universidade de São Paulo. Docente na USP - Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. CEP: 05508-080.

E-mail: pcsouza@usp.br

RENATO RODRIGUES PEREIRA

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901.

E-mail: astrolabiiorrp@hotmail.com

SARA GONZÁLEZ BERRIO

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. Brasil. CEP: 14800-901.

E-mail: sara.gonberrio@gmail.com

TALITA SERPA

Doutoranda em Estudos da Tradução. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto. São Paulo. Brasil. CEP: 15054-000.

E-mail: talitasrp82@gmail.com

TALITA STORTI GARCIA

Doutora em Estudos Linguísticos (2010) pela Universidade Estadual Paulista. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto. São Paulo. Brasil. CEP: 15054-000.

E-mail: talita@ibilce.unesp.br

TÂNIA APARECIDA MARTINS

Doutoranda em Letras Linguagem e Sociedade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente na UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon. Paraná. Brasil. CEP: 85960-000.

E-mail: martitania@hotmail.com

SOBRE O VOLUME

Série Trilhas Linguísticas, n.29

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10 x 18,5 cm

Tipologia: Garamond 11/13,5

Papel: Pólen Bold 90 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

1ª edição: 2016

Para adquirir esta obra:

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão

Laboratório Editorial

Rodovia Araraquara-Jaú, km 01

14800-901 – Araraquara

Fone: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br

Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

